

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (MCED)
ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE LIDERANÇAS (AGIL)

POLÍTICAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

LILLIAN NOBRE GOIS PINHEIRO

M

2019



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NO ENSINO SUPERIOR**

LILLIAN NOBRE GOIS PINHEIRO

OUTUBRO/2019

*Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação.
Orientada pela Professora Doutora Preciosa Fernandes.*

RESUMO

A educação das pessoas em situação de diferença/deficiência é constituída por desafios dinâmicos, os quais são necessários ser conhecidos e compreendidos pela comunidade académica, a sociedade e o Estado para que possam contribuir com respostas educativas e educacionais. A alteração de vagas de acesso ao Ensino Superior (ES) de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com a Portaria n.º 211/2018 Artigo 10º n.º 3-E, levou a um aumento de 28%, no ano letivo de 2018/2019, em relação ao ano anterior, segundo o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). Isto porque, pela primeira vez, o contingente especial para estudantes com NEE foi alargado à 2ª fase do Concurso Nacional de Acesso. Este facto, associado a um interesse pessoal e profissional neste domínio, suscitou na pesquisadora o interesse em desenvolver a pesquisa que neste documento se apresenta. Com ela pretendeu-se identificar desfasamentos entre políticas orientadas para a inclusão e práticas quotidianas de uma Instituição do Ensino Superior (IES). De modo mais concreto quisemos compreender como se dá o processo de inclusão de estudantes na Universidade do Porto (UP), especificamente na Faculdade de Letras (FLUP). A UP é uma instituição de ensino e investigação científica em Portugal e possui 14 faculdades distribuídas na cidade do Porto, as quais possuem estruturas internas de apoio a inclusão dos estudantes com NEE cuja sede é o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) localizado na FLUP. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa, concretizou-se através de estudo de caso, com recurso à análise de documentos internos, relativos à política e estratégia educativa da UP e da FLUP, e de entrevistas semiestruturadas realizadas a gestores e estudantes. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Revela-se a importância do GAENEE no apoio e assistência aos estudantes. Pese embora os discentes refiram usufruir desta assistência, eles alegam que esta não é suficiente para atender às suas necessidades. Destacaram também ser fundamental para o processo de aprendizagem o conhecimento dos docentes sobre inclusão de estudantes com NEE, pois reflete nas práticas de ensino e no acompanhamento dentro e fora de sala de aula. Há consenso sobre a importância do acolhimento da comunidade académica e da participação dos estudantes com NEE, assim como, exigirem as adaptações necessárias à sua inclusão. Contudo, há divergências sobre os discursos dos gestores e estudantes no que se refere a como deve ser realizada a inclusão no ensino superior e como de facto é realizada.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Necessidades Educativas Especiais; Gestores; Estudantes.

ABSTRACT

The people education with differences/disabilities is made up of dynamic challenges, which need to be known and understood by the academic community, society and also the State so that they can contribute with educational measures. The Higher Education (HE) access places changes for students with Special Educational Needs, led to a increase of 28% regarding the number of students in the academic year of 2018/2019 compared with the previous year, according to Ordinance n.º 211/2018 Article 10 n.º 3-E compared to the previous year, according to the Students with Disabilities Supporting Group in Higher Education (SDSGHE). Because of that fact, for the first time, the special quota for students with SEN has been extended in the second phase of the National Assessment Contest. This fact, associated with a personal and professional interest in this domain, prompted the

researcher interest in developing the presented research in this document. Therewith, it was intended to identify gaps between inclusion-oriented policies and daily practices of a Higher Education Institution (HEI). In a more concrete way, we proposed to understand how the process of student inclusion takes place at the University of Porto (UP), more in particular at the Faculty of Letters (FLUP). UP is a teaching and scientific research institution in Portugal and has 14 faculties distributed in the city of Porto, which have internal structures to support the inclusion of students with SEN, whose the headquarters is the Support Office for Students with Special Educational Needs (SOSSEN) that is located at FLUP. Methodologically, the qualitative nature of research, was performed by a case study, by using the analysis of related internal documents of the educational policy and strategy of the UP and FLUP, and also performing semi-structured interviews with managers and students. The data were analyzed according to the content analysis technique. SOSSEN has an extremely importance in supporting and assisting students. Although students report using the provided assistance, they claim that it is not sufficient to meet their needs. Also, they highlighted that the teachers' knowledge about student's with SEN inclusion should be fundamental to the learning process, as it reflects on teaching practices and also on following-up them not only inside the classroom, but also outside it. There is a consensus on the importance of welcoming the academic community together with the participation of students with SEN, as well as requiring the needed changes for their inclusion. However, there are disagreements how inclusion in higher education should be performed and how it is actually performed in the managers and students' testimonials.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Special Educational Needs; Managers; Students.

RÉSUMÉ

L'éducation des personnes handicapées est un défi dynamique qui doit être connu et compris par la communauté universitaire, la société et l'État afin d'apporter des réponses éducatives et éducationnelles. L'altération du nombre de postes vacants à l'enseignement supérieur (ES) pour les étudiants à Besoins Éducatifs Spéciaux (BES), conformément à l'article 10º n.º 3-E de l'arrêté n.º 211/2018, a conduit à une augmentation de 28% à l'année universitaire 2018/2019 par rapport à l'année dernière, selon le Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES). Cela résulte du fait de le contingent des étudiants à BES a été étendu pour la première fois à la deuxième phase du phase du concours national d'accès à l'enseignement supérieur. Ce fait, associé à un intérêt personnel et professionnel dans ce domaine, a suscité chez le chercheur l'intérêt de développer les recherches présentées dans ce document. L'objectif était d'identifier les disparités entre les politiques d'inclusion et les pratiques quotidiennes d'une institution d'enseignement supérieur (IES). De manière plus concrète, nous voulions comprendre comment se déroule le processus d'intégration des étudiants à l'Université de Porto (UP), plus précisément à la Faculté de Lettres (FLUP). L'UP est une institution portugaise d'enseignement et de recherche scientifique qui compte 14 collèges situés dans la ville de Porto, dotés de structures de soutien internes pour l'inclusion des étudiants à BSE, dont le siège est le Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), situé à FLUP. Méthodologiquement, la recherche, de nature qualitative, a été concrétisée par une étude de cas, utilisant l'analyse de documents internes liés à la stratégie politique et éducative de UP et FLUP, ainsi que des entretiens semi-structurés menés avec des gestionnaires et des étudiants. Les données ont été analysées selon la technique d'analyse de contenu. L'importance de GAENEE dans le soutien et l'assistance aux étudiants est

révélée. Bien que les étudiants déclarent avoir utilisé cette aide, ils ont indiqué qu'elle n'est pas suffisante pour répondre à leurs besoins. Ils ont également souligné que les connaissances des enseignants concernant l'inclusion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux devaient être fondamentales pour le processus d'apprentissage, car elles reflétaient les pratiques pédagogiques et le suivi en classe et à l'extérieur. Il existe un consensus sur l'importance d'accueillir la communauté universitaire et la participation des étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux, ainsi que de demander les adaptations nécessaires pour leur inclusion. Cependant, il y a des désaccords sur les discours des gestionnaires et des étudiants sur la manière dont l'inclusion dans l'enseignement supérieur devrait être réalisée et comment elle est réellement réalisée.

Mots-clés: Inclusion; Enseignement Supérieur; Besoins éducatifs spéciaux; Gestionnaires; Étudiants;

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus pais Ely e França, minha irmã Lolita, minha prima Ana Nere e meus tios Ana e Nierton; meus irmãos de coração Tatiana e Leonardo Luz (o sobrenome deles já diz o que eles são para mim); a todos/as os/as amigos/as que participaram dessa trajetória acadêmica, nomeadamente ao Luís, ao Marcelo, à Carla e à Bia; aos participantes desse estudo pela disponibilidade e confiança; aos professores e técnicos da FPCEUP, especialmente à Professora Doutora Elisabete Ferreira.

Quero agradecer especialmente à minha orientadora Professora Doutora Preciosa Fernandes em quem eu encontrei o apoio e orientação académicos essenciais à construção desse trabalho, além da força e motivação com carinho e leveza durante esse percurso.

Agradeço especialmente, ao meu amor, Márcio Colunas, pela paciência, incentivo, afeto e apoio incondicionais, os quais foram fundamentais nesse percurso académico, além do incentivo para percorrer novos caminhos em educação.

Obrigada a todos/as,

Lillian Nobre Gois Pinheiro.

ABREVIATURAS

AEFLUP - Associação de Estudantes da FLUP;

BAES - Biblioteca Aberta do Ensino Superior;

CNA - Concurso Nacional de Acesso;

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência;

DGES - Direção Geral do Ensino Superior;

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem;

EENEE - Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais;

ES – Ensino Superior;

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia;

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

GAEE - Gabinete de Apoio ao Estudante e Empregabilidade;

GAENEE - Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto;

GIP - Gabinete de Inserção Profissional;

GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior;

GT-NECTES - Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior;

IES – Instituições de Ensino Superior;

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior;

NE - Necessidades Especiais;

NEE - Necessidades Educativas Especiais;

ORSIES - Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior;

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo;

RS - Responsabilidade Social;

SAEDV - Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente Visual;

SASUP - Serviços de Acção Social da Universidade do Porto;

SCTN - Sistema Científico e Tecnológico Nacional;

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UO - Unidades Orgânicas;

UP – Universidade do Porto;

ÍNDICE

Introdução.....	11
Capítulo I – Educação e inclusão: percurso histórico, conceitos e mudanças.....	13
1. A educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) - breve contextualização histórica	13
2. Da educação integrativa à educação inclusiva	17
Capítulo II – Medidas para a inclusão dos estudantes com NEE no Ensino Superior (ES) em Portugal - uma leitura a partir da legislação	24
1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei nº. 46/86) ao Decreto-Lei do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº. 54/2018) - que avanços?	24
2. Políticas de educação especial para o Ensino Superior (ES) em Portugal	27
2.1. Recomendações do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES)	31
2.2. Inquéritos às Instituições de Ensino Superior (IES) e respetivas Unidades Orgânicas (UO) sobre NEE	34
2.3. Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior	35
3. Política da Universidade do Porto (UP): O Estatuto do Estudante com NEE (EENEE) da UP	36
Capítulo III – O ensino superior em Portugal: desafios e práticas para a inclusão de estudantes com NEE	40
1. O acesso de estudantes com NEE ao/no Ensino Superior (ES) – que argumentos?.....	40
2. A inclusão de estudantes com NEE no ES – Desafios e dificuldades	42
3. Desafios e responsabilidades das Instituições de Ensino Superior (IES) na inclusão de estudantes com NEE.....	45
4. Desafios para professores do ensino superior - a importância da formação na construção de práticas inclusivas	47
5. Lideranças como agências humanas nas IES para refletir mudanças fomentadoras de práticas para a aprendizagem com qualidade e equidade	49
Capítulo IV – Enquadramento metodológico.....	52
1. Apresentação da problemática de investigação	52
2. Paradigma da investigação: fenomenológico-interpretativo	53
3. Um Estudo de Caso	55
4. As técnicas de recolha de dados	57
4.1 Análise documental	58
4.2. Entrevista semiestruturada.....	59
5. A análise de conteúdo.....	60
6. Aspetos éticos em investigação	62
Capítulo V - Análise e apresentação dos dados da pesquisa	64
1. Caracterização do contexto e dos sujeitos	64
1.1. A Universidade do Porto (UP)	64
1.2. Faculdade de Letras da UP (FLUP).....	65

1.3. Apoios, recursos humanos e materiais ofertados pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) e a UP.....	67
1.4. Participantes na pesquisa: gestores e estudantes com NEE.....	70
2. A inclusão de estudantes com NEE na Faculdade de Letras da UP – políticas, perspectivas e práticas	71
2.1. Políticas institucionais e o acesso ao Ensino Superior de estudantes com NEE	72
2.2. Perspectivas sobre inclusão.....	80
2.3. Vivências de estudantes com NEE na FLUP.....	82
2.4. Serviços, recursos e condições institucionais	85
2.5. Formação de Professores e o apoio aos estudantes com NEE.....	97
2.6. Percepções sobre o sucesso acadêmico	101
2.7. Acesso ao mercado de trabalho	103
2.8. Principais obstáculos e facilitadores à inclusão efetiva.....	106
2.9. Ações que podem ser desenvolvidas para ampliar e qualificar a inclusão	111
Capítulo VI – Considerações finais.....	117
Referências Bibliográficas	121

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXOS

Anexo I –Estudantes com NEE nas Unidades Orgânicas da UP.

Anexo II - Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da UP.

Anexo III - Parecer (Ref. 2019/4-4).

APÊNDICES

Apêndice I - Guião de entrevistas aos gestores da FLUP e da UP.

Apêndice II - Guião de entrevistas aos estudantes com NEE da FLUP.

Apêndice III - Termos de Consentimento Informado.

Apêndice IV - Descrição do Gráfico 1.

Apêndice V - Descrição dos Gráficos 2 e 3.

Apêndice VI - Descrição da Tabela 1.

Apêndice VII - Descrição da Tabela 2.

Apêndice VIII - Transcrição das entrevistas aos estudantes com NEE na FLUP.

Apêndice IX - Transcrição das entrevistas aos gestores da FLUP e da UP.

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes com NEE diversas na Universidade do Porto (UP) no período de 2011 a 2017..... 65

Gráfico 2 - FLUP 2017/2018: 35 estudantes com NEE com o EENEE..... 67

Gráfico 3 - FLUP 2018/2019: 44 estudantes com NEE com o EENEE..... 67

TABELAS

Tabela 1- Apoios para a inclusão de estudantes com NEE na UP..... 68

Tabela 2 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise..... 71

INTRODUÇÃO

Estudar a diversidade social é cada vez mais relevante e necessário pela promoção da conscientização e participação cidadã de todos/as na sociedade, na política e na educação. O acesso educacional das pessoas em situação de diferença/deficiência tem evoluído desde o ensino básico ao Ensino Superior (ES), facto relevante devido ao avanço das políticas nacionais e adaptações institucionais que têm elevado o número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nessa pesquisa, pretende-se estudar as políticas, perspectivas e práticas sobre a inclusão de estudantes com NEE na IES Universidade do Porto.

O atual contexto de diversidade nas IES principalmente com a crescente presença de estudantes com NEE impulsiona a comunidade académica a olhar de forma diferente para esse público estudantil a fim de perceber qual o papel de cada um na inclusão desses estudantes nos ambientes académicos. Quais as orientações das políticas relativas ao acesso e inclusão de estudantes com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior (ES)? Que perspectivas têm gestores da Universidade do Porto sobre o processo de acesso e de inclusão de estudantes com NEE no ES? Que condições de acesso, valências, recursos e práticas existem na Universidade do Porto promotoras da inclusão de estudantes com NEE? Que perspectivas têm estudantes da Universidade do Porto sobre o seu processo de inclusão no ES?

Essas foram algumas das questões que problematizaram essa pesquisa e para respondê-las foi escolhida a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) como contexto da realização do estudo de caso. Nessa relação, definimos os objetivos do estudo:

- Caracterizar políticas de acesso ao Ensino Superior (ES) e de promoção da inclusão de estudantes com NEE na UP e na FLUP;
- Identificar o ponto de vista de gestores e estudantes da UP e da FLUP relativamente a políticas e práticas de inclusão de estudantes com NEE;
- Identificar fatores que facilitam/obstaculizam a inclusão de estudantes com NEE na UP/FLUP;
- Compreender sentidos atribuídos por estudantes com NEE relativamente ao seu acesso ao ES e à inclusão nas dinâmicas institucionais e académicas;

A investigação é de natureza qualitativa e faz uso do paradigma fenomenológico-interpretativo que concede ao investigador a possibilidade de particularizar mais do que

generalizar e orienta sobre as opções para a recolha e análise dos dados do estudo. Foram, então, realizadas recolhas de dados por meio de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas a pessoas com responsabilidades na UP e na FLUP, designadas gestores, e estudantes com NEE que estudam licenciaturas na FLUP. O procedimento de análise dos dados foi por meio da técnica de análise de conteúdo que permite “fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”, na passagem da descrição para a interpretação, estabelecendo sentido ao material recolhido que foi organizado e estruturado.

O estudo está dividido em três partes sendo a primeira relativa ao quadro teórico com três capítulos, cujo primeiro aborda um breve percurso histórico, conceitos e mudanças sobre educação e inclusão; o segundo, um referencial do quadro legislativo em Portugal sobre medidas para a inclusão dos estudantes com NEE no Ensino Superior (ES) e o terceiro sobre os desafios e práticas para a inclusão de estudantes com NEE no ES em Portugal; a segunda parte aborda no capítulo quatro a metodologia percorrida e no capítulo cinco a análise dos dados recolhidos; e a terceira parte refere no capítulo sexto as considerações finais da investigação.

Considerando que a inclusão é uma utopia, uma busca constante e dinâmica, esperamos com esse estudo poder contribuir com mais investigações nessa área para que sejam sempre revistos e melhorados os contextos educacionais em conformidade com as necessidades educativas especiais. Assim, que possa contribuir para o conhecimento e reflexão da comunidade académica e da sociedade a fim de que as políticas, as perspetivas e as práticas encontrem nas suas dinâmicas equilíbrios que permitam aos estudantes com NEE exercerem o direito a educação e a formação pessoal e profissional com qualidade, equidade e justiça social.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEITOS E MUDANÇAS

Neste capítulo inicial, abordaremos uma breve iniciação aos aspetos históricos das pessoas com diferenças/deficiências, passando pelo modelo médico e o modelo social da deficiência, com o exercício da cidadania, além disso, referenciamos o conceito e as diferenças de utilização do termo necessidades educativas especiais (NEE). Em seguida, apresentamos uma trajetória histórica e conceitual a partir dos paradigmas de integração e de inclusão em educação.

1. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da humanidade, as pessoas em situação de deficiências foram discriminadas pela sociedade (Medeiros, Goldschmidt, & Machado, 2012). Na Grécia antiga elas eram eliminadas por serem consideradas “deformadas” e nos tempos romanos elas eram abandonadas e desrespeitadas pela sociedade que considerava esse descaso como natural (ibidem). No tempo cristão, variavam as atitudes entre caridade e castigo (Pessotti, 1984, cit in Miranda, 2004) a depender do território em que o deficiente vivia.

A partir do século XVIII, após a Revolução Francesa, as pessoas com deficiências passam ser vistas como seres humanos e, de segregadas socialmente, passam a ser acolhidas em instituições residenciais para serem cuidadas. Assiste-se então a uma resposta educativa orientada por um modelo médico da deficiência. No final do século XIX e início do século XX com a instituição de classes especiais em escolas públicas, as pessoas com deficiências puderam ter acesso a “uma educação à parte” (Miranda, 2004, p. 2). Após as duas Grandes Guerras Mundiais e depois da Guerra do Vietnam, em virtude das milhares de pessoas que sobreviveram a essas guerras e se encontravam mutiladas surge o movimento integracionista no sentido de integrar socialmente essas pessoas, e todas as que apresentavam deficiências (Medeiros et al., 2012). Esse movimento integracionista com um atendimento correspondente a um modelo biomédico da deficiência, segundo de Loureiro Maior (2017) foca-se essencialmente na reabilitação das pessoas com deficiências para as aproximarem dos modelos padrões de normalização de desempenho e estética sociais. Para Sassaki (2003 cit in de Loureiro Maior, 2017, p. 31), esse modelo biomédico da deficiência “demonstra a resistência da sociedade em aceitar

mudanças em suas estruturas e atitudes” convergindo para uma intervenção integracionista que isola as políticas públicas das pessoas com deficiências, nas áreas da saúde, assistência social e educação especial, resultando na representação dessas pessoas pelos “profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nos assuntos referentes aos seus interesses” (ibidem).

A partir da década de 1970, oficializa-se, na Inglaterra, um movimento representado por pessoas com deficiências (Diniz, 2007; Fontes, 2009) que visa a integração destas pessoas numa perspectiva de que a sociedade é quem tem de desenvolver meios e criar ambientes que permitam responder às suas necessidades especiais. Caminha-se, assim, para uma abordagem enquadrada no modelo social (Diniz, 2017) que concebe a participação das pessoas com deficiência nos mais variados espaços da sociedade reconhecendo os seus direitos, nomeadamente o direito à educação e a sua participação na escola (Bampi, Guilhem, & Alves, 2010; Diniz, 2003).

O papel desempenhado pelos movimentos de representações sociais é destacado como elemento de transformação e impulsionador nas atuais democracias (Fontes, 2011).

A partir de 1978 com o Warnock Report¹, apresentado em Londres, é definido o conceito de *special educational needs* (*necessidades educacionais especiais*) com uma abordagem mais positiva sobre as questões e conceitos que envolvem as deficiências. O propósito desse Relatório foi introduzir uma visão “não em termos de uma deficiência específica que uma criança pode ser julgada ter, mas em relação a tudo sobre ela, suas habilidades e deficiências - de fato todos os fatores que influenciam seu progresso educacional” (ibidem, p. 37). Ou seja, nesse conceito, as necessidades especiais referem a adaptação dos fatores imprescindíveis ao progresso educacional das crianças e jovens em situação de deficiências/dificuldades e não o contrário.

Refere ainda o Relatório três itens base que as *necessidades educacionais especiais* podem requerer, dependendo da especificidade de cada criança e jovem: “(i) fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo por meio de equipamentos, instalações ou recursos especiais, modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializadas; (ii) provisão de um currículo especial ou modificado; (iii) atenção particular à estrutura social e clima emocional em que a educação ocorre” (ibidem, p. 41). Este relatório é considerado essencial na construção de uma nova visão da pessoa com deficiência. Dá-se, assim, uma passagem gradativa de um modelo médico para um modelo

¹The Warnock Report (1978). Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> Acedido em 30 de setembro de 2019.

social da deficiência nas diversas áreas em que os ambientes e a sociedade devem ser capazes de dar condições a que os direitos políticos, sociais e educacionais (Freire, 2008) sejam respeitados e exercidos.

Em Portugal, o Decreto n.º 319 de 23 de agosto de 1991², com relação às nomenclaturas, refere substituir a “classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «estudantes com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos” (ibidem, texto inicial). Tem como finalidade a aplicação de um conjunto de medidas que “de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos” (ibidem).

Nesta trajetória a Declaração de Salamanca (1994)³, marca o início do paradigma da inclusão em educação de crianças, jovens e adultos em situação de diferenças/deficiências. Constatase, no entanto que é utilizada a expressão “educativas” ao invés de “educacionais” ao mesmo tempo que conceitua que “o termo ‘necessidades educativas especiais’ se refere a todas as crianças e jovens cujas necessidades se derivam de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem” (ibidem, p. 6).

O termo utilizado *necessidade educacional especial*, conforme o Warnock Report (1978), é para Sassaki (1999 cit in idem, 2003, p. 6) o termo ideal, porque “a palavra educativo significa algo que educa” e “as necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação”. Contudo, consideramos coerente referir nesse estudo o termo «necessidades educativas especiais» pelo facto de o estudo ter sido realizado em Portugal onde esse termo é utilizado em toda a legislação e documentos relativamente as questões de inclusão dos estudantes em situação de deficiências/ diferenças para equidade e justiça social em educação.

Nesta mesma linha Ferreira (2007) considera que as deficiências e as doenças podem ser de carácter temporário ou definitivo e demandam necessidades especiais assim denominadas por não serem compartilhadas pela maior parte das pessoas. A mesma autora refere que quando essas necessidades especiais não podem “ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de carácter

²Decreto-Lei n.º 319 de 23 de agosto de 1991. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized> Acedido em 30 de setembro de 2019.

³Declaração de Salamanca. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acedido em 01 de outubro de 2019.

mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais - NEE” (ibidem, p. 44).

De acordo com Madureira and Leite (2003, p. 28) são necessidades educativas especiais dificuldades evidenciadas em situações de acesso “ao curriculum oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno”.

Embora as terminologias educacionais e educativas tenham suas diferenças, as contextualizações em que são definidas e utilizadas apresentam referir a mesma proposta de finalidade conceitual e prática do Warnock Report (1978) que corresponde a aplicabilidade de adaptação dos meios conforme as especificidades dos estudantes. Ressalta-se que as terminologias e os conceitos relacionados as questões de deficiências e necessidades especiais são dinâmicos e estão sempre em mudança.

Luís de Miranda Correia (1999 cit in Serra et al., 2006) utiliza a expressão necessidades educativas especiais para se reportar às deficiências e dificuldades das crianças e jovens. Estas podem ser de carácter intelectual, quando há dificuldades globais de aprendizagem, bem como os estudantes dotados e sobredotados; carácter processológico, referente a dificuldades relacionadas com a receção, organização e expressão de informação; carácter emocional, estudantes com perturbações emocionais ou comportamentais graves (ex: psicoses); carácter motor, quando as dificuldades são de mobilidade, de origem orgânica ou ambiental, tais como, a paralisia cerebral, a distrofia muscular, amputações e acidentes que afectam a mobilidade; carácter sensorial, em que as capacidades auditivas e sensoriais estão afectadas.

Apesar da classificação dos tipos das dificuldades educacionais dos estudantes ter a sua importância, refere ainda o texto do Warnock Report (1978) que o conceito de *necessidade educacional especial* é “útil para transmitir a ideia de uma expansão das necessidades especiais das crianças, em contraste com o sistema tradicional de categorias discretas de incapacidade” (ibidem, p. 94) dado o facto de as necessidades serem na prática variáveis em composição e intensidade podendo um tipo de dificuldade levar a outros distúrbios não associados na classificação tradicional. Por exemplo, uma criança ou jovem com a visão prejudicada pode ter distúrbios emocionais associados que influenciam nas suas necessidades de aprendizagem.

Para Sassaki (2003 cit in de Loureiro Maior, 2017, p. 31) é necessário que a sociedade elimine todos os obstáculos de natureza “físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens

necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”. A educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) requer que seja vivenciado o modelo social considerando critérios pedagógicos, e não médicos, em educação, e que contemple de forma universal as especificidades dos estudantes para a transformação das condições segregadoras ainda existentes.

2. DA EDUCAÇÃO INTEGRATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O acesso à educação aos que dela estavam afastados, por incompatibilidades e ignorância dos sistemas educativos, iniciou-se a partir do século XII com experiências para aceder aos códigos instituídos pelos sistemas e ambientes educativos e a sociedade em geral, as quais levaram à descoberta de diferentes formas de acesso por meio da Linguagem Gestual para comunicação oral (Sanches & Teodoro, 2006) e o código Braille (1825) para leitura e escrita (Machado, 2011).

A educação num modelo de acesso universal surgiu a partir dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa no final do século XVIII. A continuidade e alargamento se dá na Revolução Industrial onde se inicia uma vertente mais tecnicista em educação para formação profissional necessária da época. Contudo, o Estado intervém adotando a política de Estado-Nação com uma educação com propósitos de ser *democrática, laica e neutralizadora*, contra as ideologias massivamente católicas, promovendo à população oportunidade de usufruir de bens sociais e culturais em coletividade (Fernandes, 2009).

Ainda assim, a educação para as pessoas com deficiências era mais distante com outros desafios a serem ultrapassados pela incompreensão das suas limitações. Contudo, no século XIX, houve iniciativas individuais de pessoas que elegeram a educação especial como a missão das suas vidas (Sanches & Teodoro, 2006), sendo pioneiro, o médico Itard com o caso de Víctor, a criança selvagem, encontrada numa floresta em França e adotada pelo professor que ajudou a desenvolver as faculdades de sentido e intelectuais e descreveu o processo de aprendizagem em relatório ao Ministro do Interior na época (Gonçalves & Peixoto, 2015).

No início do século XX, destacaram-se os estudos sobre as deficiências na perspetiva do psicólogo bielorusso Lev S. Vigotski em que analisa o papel da educação no desenvolvimento psicológico através da relação de desenvolvimento e aprendizagem (Gonçalves & Peixoto, 2015; Nuernberg, 2008). A educação especial era maioritariamente

praticada em instituições destituídas da ação governamental educacional, do ministério da educação, (Sanches & Teodoro, 2006) e funcionavam com critérios baseados no modelo médico da deficiência.

Em 1959 foi colocada em causa na Dinamarca a escolarização das pessoas com deficiências fora do sistema educacional e a legislação inseriu o conceito de normalização na educação das pessoas com limitações no sentido de garantir o direito à educação e de ter uma vida normal quanto possível. Esse facto influenciou mudanças de práticas segregadoras em educação para integradoras iniciando o movimento de integração escolar (Sanches & Teodoro, 2006) ao fomentar a participação das crianças e jovens com deficiências em práticas comuns das suas culturas marcando o início da desinstitucionalização da escola especial para a escola regular. Os autores referem que em Portugal essa mudança foi gradativa, pelo que o paradigma da educação integrativa continuava, à data, a ser praticado junto a escolas especiais que funcionavam com a integração de todos os estudantes dentro das classes de educação regular (ibidem).

Ainda segundo os mesmos autores, no final da década de 70, surgiu o conceito de *necessidade educacional especial* conforme já referimos, com o Warnock Report (1978) em Londres, distanciando o modelo médico que caracterizava as pessoas com deficiências (Sanches & Teodoro, 2006) e aproximando do que chamamos de modelo social, ou seja, passam a ser a classe, as escolas, as universidades, os seus meios, apoios e os critérios pedagógicos motivadores da ação educativa para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (Diniz, 2007; Freire, 2008).

Com a Declaração de Salamanca, já referida, são definidos conceitos, critérios e práticas de intervenção com estudantes com necessidades educativas especiais. que se aproximam da conceção de uma educação inclusiva.

Segundo Carvalho (1999 cit in Ferreira, 2007, p. 44 and 45) o significado de inclusão não é o inserir um estudante com necessidade especial numa classe regular de ensino, mas sim “organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva”, nesse aspeto, envolve não só a eliminação dos obstáculos arquitetónicos, todavia “sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao ‘olhar’ das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si” (ibidem).

Nesse contexto, embora integração e inclusão, no campo educacional, se reportem ao direito de todo indivíduo ter acesso à educação, e ainda que muitas vezes essas duas

referências sejam ainda utilizadas como sinónimos, há divergências conceituais que merecem ser destacadas.

O conceito de inclusão relaciona-se diretamente com o exercício da cidadania na medida em que defende o direito de todo ser humano à participação ativa na sociedade e o respeito pelas suas diferenças. Em contrapartida, a integração refere-se ao acesso de todos ao mesmo meio, mas nem por isso estabelecendo relações dinâmicas de igualdade (Freire, 2008).

A inclusão em educação refere-se portanto, à presença da diversidade humana, em que estão as pessoas com necessidades especiais, e promove as oportunidades de serem desenvolvidas aprendizagens e competências para todos, de acordo com seus interesses e características, e de exercerem as suas cidadanias por meio de uma educação de qualidade (Ferreira, 2007; Freire, 2008).

De forma oposta à inclusão, no âmbito do programa disciplinar, um sistema de integração diferencia os alunos ao ofertar, em turmas regulares, currículos uniformes (padronizados) a uma parte desses alunos (à maior parte), e currículos alternativos aos alunos com deficiências, baixando expectativas, afim de que eles ultrapassem a sua diferença e se adaptem ao meio (Rodrigues, 2000, cit in Freire, 2008). Esse sistema exclui o aluno com deficiências de adquirir o conhecimento e a aprendizagem como os demais e desvirtua o propósito de uma educação com qualidade e equidade, causando um fenómeno real de concluintes do ensino secundário com um deficit na formação dos conhecimentos básicos e essenciais para participação na sociedade e exercício dos direitos de cidadania.

O propósito da inclusão é fornecer uma educação de qualidade em que todos ascendam ao mesmo currículo mediante os apoios necessários e específicos de cada um e que sejam ofertados pelas instituições educacionais a fim de garantir a equidade ao direito da educação (Fernandes, 2009; Freire, 2008). Dessa forma, considera, convive e celebra a diferença para com ela desenvolver aprendizagens em igualdade, significados e sentidos éticos e morais valorativos de respeito em saber viver socialmente abolindo o preconceito, a discriminação e a exclusão (Sanches & Teodoro, 2006).

Em outra vertente, Rodrigues (2004) traz um conceito dinâmico e interativo entre inclusão e integração, na medida em que considera que um não existe sem o outro e que resultam de múltiplos fatores. Estabelece um conceito de dependência entre as características e capacidades individuais com as condições favoráveis do envolvimento no meio, numa interação mútua desses e outros fatores de acordo com os equilíbrios que se busca nos meios que estão sempre em mudança. Afirma, então, que a inclusão não se

estabelece, ela é alcançada na medida em que se tem acesso aos meios para interagir nas comunidades diversificadas.

Devem ser estabelecidos, portanto, uma nova forma conceitual e estrutural dos contextos e sistemas de educação conceberem as instituições educacionais, em que também fazem parte as Instituições de Ensino Superior (IES), de forma a celebrar a diversidade e a conceberem a heterogeneidade social, em que se encontram os estudantes com NEE, caso contrário, o resultado será o indesejável: insucesso e evasão escolar que configuram descaminhos e desigualdades (Fernandes, 2009; Ferreira, 2007; Freire, 2008).

A inclusão contextualiza-se como um desafio aos sistemas educacionais e transformações estruturais são necessárias. Essas transformações são, segundo Ferreira (2007, p. 45), investimentos na “formação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos” sendo imprescindíveis para fomentar uma educação inclusiva com qualidade e equidade no atendimento dos estudantes com NEE durante todo o seu percurso educacional.

Nesse sentido, e reportando-nos às IES, estas devem adotar paradigmas e métodos educacionais centrados na aprendizagem, fornecer os meios e apoios necessários e acompanhar os estudantes na aprendizagem e no desenvolvimento do seu potencial (Calheiros & Fumes, 2016). Devem ainda ser espaços de liberdade, criatividade e sustentabilidade com modelos de ensino e aprendizagem que considerem a diversidade e as especificidades dos estudantes com necessidades educativas especiais (Rodrigues, 2014), ou seja, um modelo inclusivo em educação no ensino superior.

Moreira (2005) contextualiza que a diversidade e a diferença têm representado dificuldades da educação básica ao ensino superior e que, embora sejam, pela maioria das pesquisas, relacionadas ao ensino escolar, é uma realidade cada vez mais presente e vivenciada nas universidades. Esse facto exige que os responsáveis pela educação nas academias assumam “que a prática pedagógica cotidiana se defronta com o imprevisível e o heterogêneo, mesmo diante do planeamento mais detalhado e organizado, quer da instituição, quer do professor” (ibidem, p. 1 and 2).

Focando-nos em Portugal, com o Despacho-Conjunto nº 105 de 1 de junho de 1997⁴ foi regulamentada a prestação de serviços de apoio educativo visando “promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens

⁴Despacho Conjunto n.º 105 de 01 de julho de 1997. Disponível em: https://dre.pt/analisejuridica?p_p_id=AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet&AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet_mode=dt&AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet_analiseId=30685710 Acedido em 27 de setembro de 2019

com necessidades educativas especiais” (Despacho-Conjunto nº 105/97, texto inicial) e normatizou o quadro dos docentes dos apoios educativos com objetivos bem definidos para situações e necessidades específicas dos estudantes em colaboração com outros agentes educativos o que tem contribuído de forma significativa na melhora do ambiente educacional escolar (Freire, 2008).

Considera-se, então, que a inclusão não segue um padrão, uma perfeição, uma linha reta na educação e na investigação, ela é dinâmica e requer mudanças organizacionais, curriculares, avaliativas, metodológicas de ensino e aprendizagem e atitudinais dos diversos atores académicos (docentes, discentes e técnicos administrativos) o que pode causar medo e insegurança, em como lidar com o diferente, e uma resistência face ao modelo de inclusão (Fernandes, 2009; Freire, 2008; Rodrigues, 2014).

Segundo Sanches and Teodoro (2006, p. 72) uma educação inclusiva deve refletir a heterogeneidade de um grupo visto não como um obstáculo, mas como “um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” contribuindo para uma transformação social.

Desse modo, a formação pedagógica dos professores a nível escolar e universitário tem de ser repensada, já que é priorizado quase que de forma exclusiva o conhecimento técnico da área de atuação o que, na perspetiva de Calheiros and Fumes (2016), não prepara os professores para lidar com o seu público estudantil levando-o a improvisar a relação com o discente conforme as experiências vividas.

Numa outra vertente de resistência, coloca-se em questionamento os obstáculos com que a diversidade e a educação inclusiva se deparam na relação existente entre a competitividade e a qualidade como excelência educacional no contexto em que estudantes que não acompanham a transferência de conhecimento são culpabilizados (Freire, 2008), tal como o modelo médico das deficiências (Diniz, 2007; Fontes, 2011), e são deixados para trás (Freire, 2002; Rodrigues, 2004). Esse questionamento não diz respeito a uma mudança no rigor, conhecimento e pesquisa que as instituições de ensino devem manter, mas a reflexão desse quadro de insucesso para reverem políticas educativas sobre as abordagens curriculares, métodos e práticas, sobre as culturas e os valores difundidos marcando respeito à diversidade para que não haja exclusão em educação.

Na busca da perfeição em educação e em inclusão, Rodrigues (2018b) destaca que o modelo de perfeição, nos ambientes científicos e sociais, requer um formato que atenda a condições como sendo democrático, ou seja, que seja acordado por todos, científico, isto

é, que possa ser justificado do ponto de vista científico, e sequencial, ou seja, que já tenha uma existência e o que seja feito atenda aos seus pré-requisitos. Essa busca em educação se coloca distante, pois as mudanças não têm o acordo de todos, há posicionamentos científicos a favor e contra e sofre críticas por não ter reunidas as condições para as mudanças serem concretizadas. Portanto, a perfeição em educação inclusiva é uma meta, algo a perseguir e que não pode esperar reunir todas as condições para garantir uma educação de qualidade para todos.

A esse conflito Rodrigues (2014; 2018a) chama utópicas a educação e a inclusão no sentido de ser algo que nos faz mover em busca da realização de um propósito. Ela nos move e faz mover nossos esforços, nossos valores, e é utópica, porque a medida que damos alguns passos, ela sempre está mais distante. Não se compara a educação de hoje com a de alguns anos atrás. É nos contextos imperfeitos, inacabados, que a utopia em educação deve nos mover para uma sociedade mais participativa, justa e fraterna.

Educação com qualidade, democrática e inclusiva também se refere a uma educação crítica baseada no diálogo entre docente e discente e que vai contra a transferência de conhecimento, mas a sua aprendizagem e aperfeiçoamento por cada indivíduo, à sua medida, através da pesquisa, criação de trabalhos em projetos, de forma individual e coletiva, numa metodologia de ensino e aprendizagem construtivista e emancipatória numa pedagogia da autonomia (Freire, 2002).

Importante ressaltar a importância da participação ativa de todos os sujeitos, caracterizada pela inclusão efetiva, onde a interação nos diversos ambientes promove oportunidades de conhecimento e aprendizagem na vida comunitária. Rodrigues (2014) reforça ser fundamental essa participação plena quando se trata de pessoas com necessidades especiais, porque na sua vida autônoma faz a diferença ter apoios, relações e interações sociais para a sua qualidade de vida.

Ambientes com heterogeneidades que acolhem toda a diversidade trazem muitos benefícios às crianças e jovens com necessidades especiais e sem necessidades especiais na proporção em que a troca de vivências e experiências resultam uma interação rica numa concepção de ensinar e aprender (Miranda, 2004) com cooperação e solidariedade essenciais ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a inclusão proclama a urgência em mudar a sociedade atual, cujos valores protagonizados ainda são de um modelo individual de sucesso. A sociedade deve mudar a sua atitude e semear princípios de respeito à diversidade e cooperação entre os indivíduos, grupos sociais e instituições (Freire, 2008; Miranda, 2004) e que só a legislação

não é suficiente para garantir uma sociedade mais justa é necessária uma transformação social.

Considerando esse contexto, apresentaremos no próximo capítulo a evolução da legislação em Portugal e sua correspondência e influência com o quadro normativo internacional e as relações com os direitos humanos e com a educação dos estudantes com NEE.

CAPÍTULO II – MEDIDAS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR (ES) EM PORTUGAL - UMA LEITURA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

1. DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS (LEI Nº. 46/86) AO DECRETO-LEI DO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DECRETO-LEI Nº. 54/2018) - QUE AVANÇOS?

Iniciando pela Constituição da República Portuguesa aprovada em 1976⁵, com última alteração na Lei Constitucional n.º 1/2005, esta estabelece a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos e os princípios basilares da democracia, e assegura o primado do Estado de Direito democrático. Refere a regulação do direito à igualdade de oportunidades com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁶ ao prover que aos iguais sejam tratados igualmente e aos desiguais conforme as suas diferenças em seu artigo 9º quando proclama que cabe ao Estado promover a “igualdade real entre os portugueses”. É, então, reconhecida a importância de se “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Artigo 74º, alínea h).

Estes princípios são reafirmados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86⁷) ao enunciar que ao Estado cabe “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Cap. I, Artigo 2º, nº. 2). No que diz respeito à Educação Especial são enunciados objetivos que proclamam o desenvolvimento dos potenciais físicos e intelectuais das crianças e jovens em situação de deficiência para que desenvolvam as possibilidades de comunicação e de autonomia e tenham uma preparação para a formação profissional e participação na vida ativa (Cap. II, Subsecção IV, Artigo 17º, nº. 3).

⁵Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República Eletrónico. Portugal. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/201905121433/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice Acedido em 12 de maio de 2019.

⁶Organização das Nações Unidas - ONU (1948). A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, França. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#geral> Acedido em 12 maio 2019.

⁷Lei nº. 46/1986. Alterado por: Lei, nº. 115/1997, de 19/09; Lei nº. 49/2005, de 30/08; Lei, nº 85/2009, de 27/08. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_print_preview=print-preview Acedido em 12 de maio de 2019.

A Lei prevê a adaptação curricular e a adoção de métodos de ensino/aprendizagem de acordo com as necessidades de cada estudante conforme o Cap. II, Subsecção IV, Artigo 18º, n.º 4: “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (Lei n.º 46/86).

Em sequência deste enunciado legal, é implementado o Decreto-Lei n.º 319/91⁸ que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) prevendo a sua integração nas escolas regulares de ensino básico e secundário

Este Decreto lei regula, portanto, sobre a “adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais” (Artigo 2º, n.º 1), ou seja, define as modalidades e medidas de integração desses estudantes. De entre as medidas previstas configuram-se adaptações de materiais e currículos, condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adequação na organização das classes, apoio pedagógico individualizado, ensino especial e equipamentos de compensação (Artigo 2, n.º 2).

O referido regulamento prevê, na medida para a adequação na organização das classes, um limite ao número de estudantes com Necessidades Especiais (NE) por turmas. No Artigo 9º n.º 2, pode ler-se que “As classes ou turmas previstas no número anterior [limitadas até 20 estudantes] não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados”. Prevê também a oferta temporária de “apoio pedagógico acrescido [que] consiste no apoio letivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos” e no ensino especial a adoção de “Currículos escolares próprios” e “Currículos alternativos” (Artigo 11º, n.º 1, alíneas a e b).

Nesta mesma década é publicada pela UNESCO, em 1994, a Declaração de Salamanca⁹ que preceituou sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEE. Enuncia-se que “(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares” as quais devem adotar uma “pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Reconhecem-se as escolas como constituindo

⁸ Decreto-Lei n.º 319/1991. Este decreto revoga os anteriores decretos Decreto-Lei n.º 174/1977, de 2/5, e o Decreto-Lei n.º 84/1978. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized> Acedido em 12 de maio de 2019.

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf> Acedido em 12 de maio de 2019.

“os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias” para a construção de uma sociedade inclusiva e de uma educação para todos e para cada um.

Nesta análise da trajetória das políticas para a Educação Especial em Portugal, destaca-se também a Lei n.º 46/2006¹⁰, publicada com a intenção de prevenir e proibir a discriminação em razão da deficiência, independentemente da sua especificidade (Artigo 1.º, n.º. 1).

Consequentemente, e pautado nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o Decreto-Lei n.º 3/2008¹¹ assiste-se a uma alteração na política para a educação de especial, com repercussões ao nível do atendimento das crianças e jovens com NEE. O regulamento define os apoios especializados visando a criação de condições para a promoção de uma educação democrática e inclusiva com base num sistema de educação flexível que atenda desde a educação pré-escolar ao ensino secundário nos setores público, particular e cooperativo para responder à diversidade e às características e necessidades das crianças e jovens com NEE. Vigoram dentre os princípios orientadores os “(...) da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo (...)” (Artigo 2.º, n.º. 1).

Com o estabelecimento do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, em 2018, pelo Decreto-Lei n.º 54/2018¹², ocorre a revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e é determinada, como prioridade política, a concretização do direito de todos os estudantes a uma escola inclusiva com condições efetivas de equidade para a participação de todos e de cada um na sociedade em que faça parte. A regulamentação discrimina em seu capítulo II as medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, classificando-as como medidas universais, seletivas e adicionais. De entre essas medidas, destacam-se: a “diferenciação pedagógica”; o “enriquecimento curricular” e a “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (Artigo 8.º, n.º. 2, alíneas a, c, e); os “percursos curriculares diferenciados”; o “apoio psicopedagógico” e o “apoio tutorial” (Artigo 9.º, n.º. 2, alíneas a, c, e); a “frequência do ano de escolaridade por disciplinas”; o “plano individual de

¹⁰Lei n.º46/2006. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/540797/details/maximized>. Acedido em 12 de maio de 2019.

¹¹Decreto-Lei n.º 3/2008. Alterado pela Lei n.º 21/2008, de 7/01, e Revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06/07. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro> Acedido em 12 de maio de 2019.

¹²Decreto-Lei n.º 54/2018. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized> Acedido em 12 de maio de 2019.

transição” e o “desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (Artigo 10º, nº. 4, alíneas a, c, e).

O Ministério da Educação se compromete em dar condições a fim de que sejam efetivadas as medidas relacionadas no capítulo II para concretização de uma educação inclusiva quando em seu artigo 9º, nº. 5 refere: na situação em que “(...) a operacionalização das medidas (...) implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação”. Tal compromisso e responsabilidade introduz um marco na legislação portuguesa que parece significar um avanço no que diz respeito ao alcance da legitimidade dos direitos fundamentais de educação, igualdade de oportunidades e participação social previstos pelas Nações Unidas em 1948.

Ao normatizar sobre a identificação dos recursos específicos (Artigo 11º), a formação de equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (Artigo 12º) com vista a uma monitorização, acompanhamento e avaliação da eficácia dos procedimentos educativos e educacionais previstos, o Decreto-Lei n.º 54/2018 orienta para a concretização dos fundamentos de uma educação inclusiva.

Esta leitura focada na educação básica e secundária permitiu-nos uma melhor compreensão da trajetória das políticas para a educação especial e inclusiva em Portugal que serviu de base para o “olhar” que no ponto seguinte construímos sobre o ensino superior.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ENSINO SUPERIOR (ES) EM PORTUGAL

Da análise da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), observa-se que esta normatiza sobre o ensino superior, nomeadamente quanto à sua estrutura e objetivos. O Artigo 11º, nº. 1, apresenta a composição do ensino superior em ensino universitário e o ensino politécnico e apresenta como objetivos, entre outros: incentivar “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, capacitar e qualificar os estudantes “nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua” e fomentar “o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da

cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Artigo 11º, nº. 2, alíneas a, b, c).

Sobre o acesso ao ensino superior é referido (artigo 12º, nº. 1, alínea a) como pré-requisito a habilitação no ensino secundário, ou equivalente, e a realização da prova de capacidade a nível nacional. O nº. 4 destaca a responsabilidade do Estado em garantir condições para a frequência dos estudantes de modo a prevenir dificuldades ou discriminações por fatores económicos e regionais ou sociais. Como se enuncia, “O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias” (Artigo 12º, nº. 4).

A primeira normatização portuguesa que regulamentou o acesso ao ensino superior de estudantes com NEE pelo contingente especial foi o Decreto-Lei n.º 296-A/1998¹³, o qual estabelece a publicação anual de portaria sobre o regime de acesso e ingresso no ensino superior com o contingente especial para candidatos com deficiências. Este Decreto Lei foi publicado no mesmo ano da realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação em Paris pela UNESCO (1998)¹⁴ a qual evidencia a importância do acesso, da igualdade e da qualidade no ensino superior com a finalidade de “prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente (...) (e para a) realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo” (Artigo 1º, alínea b). Reconhece-se o princípio da equidade e da igualdade para o “(...) acesso à educação superior (...) (das) pessoas portadoras de deficiências” (Artigo 3º, alínea d) e para isso deve haver “diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento” (Artigo 8º, alínea a). Além disso, a educação superior deve atualizar “as habilidades pedagógicas (dos docentes), por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem” (Artigo 10º, alínea a).

No âmbito específico do acesso e inclusão ao ensino superior, destaca-se, em 2004, a criação do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino

¹³Decreto-Lei n.º 296-A/1998. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/173481/details/maximized> Acedido em 12 de maio de 2019.

¹⁴Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acedido em 04 de outubro de 2019.

Superior (GTAEDES)¹⁵. O grupo teve como objetivos proporcionar que os estudantes com deficiências tivessem um serviço de qualidade e contribuir para a definição de orientações para políticas e normas dos serviços de suporte a estudantes com incapacidades.

Em 2007, a instauração do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior com a Lei n.º 62/2007¹⁶ vem legitimar a “(...) constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência” das instituições de ensino superior, além da “(...) tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia” (Título I, Artigo 1º). Enuncia-se, como missão do ensino superior, assegurar “(...) as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida” (Artigo 2º, n.º. 2). Ainda se destacam, como atribuições das instituições de ensino superior, a consecução de “(...) ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos” (Artigo 8, n.º. 1, alínea e) que podemos considerar como o estabelecimento de formação contínua de docentes e técnicos da comunidade académica.

No que diz respeito aos estudantes com NE, o Estado se compromete a conceder “(...) apoios a estudantes com necessidades especiais, designadamente aos portadores de deficiência” (Artigo 20º, n.º. 6, alínea b), além de ações sociais escolares previstas no rol do artigo 20º que visam a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior.

Esta legislação parece estar em linha com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)¹⁷ que reconhece o direito à educação destas pessoas pelos Estados Partes os quais assumem um compromisso com uma educação inclusiva. No artigo 24º é referido que “(...) com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)” (n.º. 1). Esta Convenção foi ratificada por Portugal em 2009¹⁸ pelos Decretos do Presidente da República n.º 71/2009 e n.º 72/2009 passando o Estado a assumir os compromissos previstos para a promoção efetiva dos direitos fundamentais das pessoas com deficiências.

¹⁵O GTAEDES incluiu representantes da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), do Departamento da Sociedade de Informação, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e do Instituto Nacional para a Reabilitação (INR). Disponível em: <http://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/> Acedido em 14 de maio de 2019.

¹⁶Lei n.º 62/2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/640339/details/maximized> Acedido em: 14 de maio de 2019.

¹⁷Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Disponível em: <https://www.dgs.pt/em-destaque/convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.aspx> Acedido em 14 de maio de 2019.

¹⁸Portugal ratifica Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Adicional. Disponível em: <https://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/eventos/tratados-convencoes-e/portugal-ratifica> Acedido em: 21 de junho de 2019.

Nesta leitura sobre políticas de acesso e de inclusão de estudantes ao/no ensino superior é, em 2017, estabelecido o Programa “Inclusão para o Conhecimento” com a criação do BalcãoIncluiES¹⁹, da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), através Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), com a disponibilização de informação sobre apoio à pessoa com deficiência no ensino superior, iniciativa que revela avanços. Com efeito, o BalcãoIncluiES enuncia como objetivos promover condições adequadas à inclusão de pessoas com NE em termos de formação, de desempenho de atividades docentes e de investigação, de participação ativa na vida académica, social, desportiva e cultural, mobilidade internacional por meio do Programa Erasmus+ e acesso ao conhecimento no contexto das Instituições de Ensino Superior e do Sistema Científico e Tecnológico Nacional.

O aumento do número de estudantes que concluem o ensino secundário introduziu a necessidade de adoção de medidas adequadas para permitir a continuação do percurso académico dos estudantes visando a igualdade de oportunidades e uma melhor integração social (preâmbulo do Despacho n.º 8584/2017)²⁰. Uma dessas medidas é o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% pelo Despacho n.º 8584/2017 que foram atribuídas, no ano letivo 2017/2018, a “486 estudantes num montante global superior a 660.000 euros”²¹. Reconhecemos que financiamentos como este no ensino superior para estudantes com NEE são fundamentais para dar condições de permanência e de sucesso académico.

No campo das Políticas de inclusão no Ensino Superior foi ainda publicado o Despacho n.º 10734/2017²², de 11 de dezembro, que determina a criação do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) com a missão de aconselhar o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) na definição de estratégias que promovam o acesso e a inclusão de cidadãos com NE no ensino superior, nas atividades académicas e no SCTN (Sistema

¹⁹Balcão IncluiES. Introdução. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/inclui-es?plid=1752> . Acedido em 12 de maio de 2019.

²⁰Despacho n.º 8584/2017. Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/108231538/details/3/maximized?serie=II%2Fen&jp=true&print_preview=print-preview&dreId=108231490. Acedido em 12 de maio de 2019.

²¹Resultados do Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respetivas Unidades Orgânicas sobre necessidades educativas especiais. Ano 2017/18. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_amo_id=2875&p_nr=95320 Acedido em 12 de maio de 2019.

²²Despacho n.º 10734/2017. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/114328251/details/maximized> Acedido em 14 de maio de 2019.

Científico e Tecnológico Nacional), com a produção de estudos, pareceres e recomendações.

Até o ano letivo 2017-2018, o contingente especial atribuído aos estudantes com deficiência no Concurso Nacional de Acesso (CNA) ao ensino superior esteve em conformidade com a Portaria n.º 711/2002²³ que regulamentou o CNA no ensino superior público desde o ano letivo de 2002-2003, com o maior dos seguintes valores: 2% das vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas.

Relativamente à matrícula e inscrição no ano letivo de 2018-2019, o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público, através da Portaria n.º 211/2018²⁴, contemplou pela primeira vez vagas para a 2ª fase do contingente especial de estudantes com NEE atualizando para 4% das vagas fixadas para a 1.ª fase e 2% para a 2.ª fase do concurso nacional. Segundo o GTAEDES esta nova situação levou a um aumento de 28%, neste ano letivo, em relação ao ano anterior²⁵.

Todas essas iniciativas refletem reconhecimento político relativamente à importância de se criarem condições igualitárias de acesso para todos os jovens, e de se insistirem dispositivos e mecanismos externos e internos que contribuam para a sua inclusão e manutenção no ensino.

2.1. Recomendações do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES)

No âmbito do Programa Inclusão para o Conhecimento foi criado o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) que em 2017 emitiu um relatório com 67 recomendações para ministérios, autarquias, IES, e outras, quanto à promoção “do acesso e a inclusão de cidadãos com NE no ensino superior, nas atividades académicas e no Sistema Científico e Tecnológico Nacional (SCTN)” (GT-NECTES, 2017, p. 8).

As recomendações estão distribuídas em quatro eixos fundamentais de intervenção: legislação e regulamentação, acessibilidade física e digital, acesso ao ensino superior e frequência do ensino superior, integração na vida académica, transição para a vida pós-

²³Portaria n.º 711/2002. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/139415/details/maximized> Acedido em 14 de maio de 2019.

²⁴Portaria n.º 211/2018. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115712186/details/maximized> Acedido em 14 de maio de 2019.

²⁵Alunos com deficiência no ES – ritmo de entrada sobe 30% em apenas um ano. Disponível em: <http://www.gtaedes.pt/alunos-com-deficiencia-no-es-ritmo-de-entrada-sobe-30-em-apenas-um-ano/> Acedido em 12 de maio de 2019.

escolar e/ou integração no SCTN. Das recomendações destacamos as que contemplam as áreas temáticas que consideramos fundamentais à inclusão da diversidade das NEE:

- **Orçamento do Estado**

Destinada à responsabilidade da gestão do Orçamento de Estado foram recomendados:

- A especificação de uma percentagem do orçamento global do MCTES para adoção de medidas que assegurem o acesso da pessoa com NE à educação e ao ensino inclusivo no Ensino Superior (GT-NECTES, 2017, p.22).

- A inclusão das verbas necessárias às temáticas da acessibilidade e da inclusão previstas nos programas orçamentais plurianuais; contratos programas e contratos de desenvolvimento institucional (Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto) (idem).

- **Acessibilidades físicas, arquitetónicas e digitais**

A fim de assegurar medidas para as acessibilidades arquitetónicas e digitais foram recomendados:

- A elaboração de um "Guia de Acessibilidade Física e Mobilidade para Todos" especificamente para estabelecimentos do ensino superior (GT-NECTES, 2017, p.16).

- Que todos os repositórios digitais pertencentes às IES tenham nos seus metadados uma hiperligação dedicada ao objeto em formato equivalente alternativo sempre que este exista no catálogo da Biblioteca Aberta do Ensino Superior (BAES) (GT-NECTES, 2017, p.23).

- **Acesso ao ensino superior**

No âmbito do acesso ao ensino superior, recomenda-se:

- Que o contingente especial seja aplicado a todas as fases de ingresso do concurso nacional e concursos especiais (mudança de curso ou transferência) e a respetiva percentagem deve ser alterada (GT-NECTES, 2017, p.19).

Essa medida impulsionou a publicação da Portaria n.º 211/2018, já referida, que regulamenta o concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público referente ao ano letivo de 2018-2019 e atualmente contempla a segunda fase de ingresso.

- A criação de um grupo de estudo para análise do impacto do contingente especial no acesso dos estudantes com NE ao ensino superior (ibidem).

Após uma análise das recomendações foram identificadas essa e outras medidas de impulsionamento à pesquisa na área das NE no ensino superior.

- **Frequência do ensino superior, integração na vida acadêmica, transição para a vida pós-escolar e/ou integração no SCTN.**

De entre as 67 recomendações que constam no relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) também é proposto:

- A criação de uma lei específica que assegure a inclusão dos estudantes com NE no ensino superior, que contemple a regulação das estruturas de acolhimento e acompanhamento nas IES e defina os procedimentos gerais de apoio à frequência de estudantes com NE no ensino superior (GT-NECTES, 2017, p.15). Refere-se, portanto, a necessidade das IES terem Estatutos que regulamentam os direitos e as medidas necessárias à inclusão dos estudantes com NEE.

- Recomenda-se que as IES definam práticas de acolhimento, envolvimento e valorizando a comunidade estudantil/associações de estudantes no apoio aos estudantes com NE, quer através de programas de grupos de pares (mentorado), quer de programas de voluntariado (ibidem).

Destacamos, ainda neste tópico, recomendações correspondentes ao processo de transição do ensino secundário para o ensino superior:

- Que o ensino secundário partilhe com o ensino superior as medidas educativas que foram aplicadas (nomeadamente o tipo de adaptações curriculares ou as tecnologias de apoio utilizadas) como forma de promover o sucesso educativo dos estudantes (GT-NECTES, 2017, p.26).

- Que no ensino secundário, o estudante com NEE seja preparado/incentivado pelos seus professores em geral e, em particular, pelos professores de educação especial e pelos Serviços de Psicologia e Orientação, a ser mais autónomo na tomada de decisões e no processo de diálogo de pares e não pares (GT-NECTES, 2017, p.27).

Estas recomendações aqui referenciadas, entre outras, são essenciais para uma boa inclusão de estudantes com NEE nas IES considerando o compromisso do Estado e das

instituições educacionais de proporcionar a qualidade e equidade na formação universitária desses estudantes para que alcancem sua plena cidadania com mais participação e mobilidade social.

2.2. Inquéritos às Instituições de Ensino Superior (IES) e respectivas Unidades Orgânicas (UO) sobre NEE

As iniciativas para a realização dos Inquéritos às Instituições de Ensino Superior (IES) e respectivas Unidades Orgânicas (UO) sobre NEE que iniciou com o ano 2017/18 e, depois 2018/19, surgiram no âmbito do programa Inclusão para o Conhecimento, criado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)²⁶.

A proposta destes inquéritos tem como principal objetivo identificar nas IES (1ª parte do inquérito) e suas respectivas UO (2ª parte do inquérito) as condições no que se refere ao apoio e acompanhamento aos estudantes com NEE que frequentam o ensino superior público e privado, exceto instituições de ensino superior militar e policial, em todos os ciclos de estudos²⁷.

A participação das IES e suas UO na resposta aos inquéritos atingiu quase 100%. No que se refere ao ano 2017/18, relativamente à primeira parte do inquérito, foram obtidas 98,2% de respostas e na segunda parte 92,3%. No ano 2018/19 houve aumento na adesão com 99,1% de respostas na primeira parte do inquérito e 99,6% na segunda.

Dos principais resultados dos Inquéritos às NEE no Ensino Superior relativos aos anos 2017/18 e 2018/19 destacamos o aumento global de 16,9% no número de estudantes com NE inscritos no ensino público, cujo resultado foi mantido nos dois anos e nos quais as regiões Norte e Área Metropolitana de Lisboa registaram o maior número de estudantes com NEE. Outro elemento a destacar diz respeito ao aumento de diplomados para 73,6%, com maior expressão nos ciclos de estudos de licenciatura.

Destaca-se ainda no último inquérito cujos dados mostram que: 58,6% das IES informam que têm algum tipo de regulamento para os estudantes com NEE; do total de instituições existem serviços de apoio em 48,6%; e que mais da metade dos edifícios tem

²⁶Inquérito às Necessidades Especiais de Educação no Ensino Superior nos anos 2017/2018 e 2018/2019. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/428/> Acedido em: 12 de maio de 2019.

²⁷Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html> Acedido em 12 de maio de 2019.

condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade condicionada (62,2%) conclusão identificada nos dois inquéritos. Sobre as ações de formação na área da inclusão, para docentes, investigadores, alunos e técnicos nas unidades orgânicas: 8,5% são organizadas regularmente e 46,5% são organizadas esporadicamente. Quanto à oferta curricular no domínio da inclusão, da diversidade e do desenho universal, 27,1% das unidades orgânicas dispõe desta oferta com unidades curriculares, em ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado e em 7% das unidades orgânicas é desenvolvida investigação na área da deficiência.

Os números mostram a falta de condições essenciais para a frequência e sucesso dos estudantes com NEE, em quase metade das IES em Portugal, quando identificamos a ausência de regulamento e de serviços de apoio, aspetos essenciais para o reconhecimento do direito à diferença ao oferecer tratamento de acordo com a especificidade do estudante promovendo condições de equidade em aprendizagem.

Chama a atenção também a reduzida percentagem de unidades orgânicas que realizam regularmente ações de formação no domínio da inclusão, para docentes, investigadores, alunos e técnicos e o desenvolvimento de investigação na área da deficiência o que promove o desconhecimento das situações desses estudantes, discriminação e a homogeneização em contexto académico.

Consideramos que o regulamento, a necessidade de ter serviços de apoios amplos e diversificados e a formação de todos os atores académicos (Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016) são fundamentais para o exercício equitativo do direito à educação pelos estudantes com NEE e a promoção de uma mudança na cultura para a aceitação e reconhecimento da diferença para que haja inclusão de todos na comunidade universitária.

Portanto, para que os estudantes com NEE tenham inclusão plena no ensino superior e concretizem seus direitos à educação, de participação social e de garantia de igualdade de oportunidades é fundamental refletir e agir sobre os números ainda reduzidos de instituições de ensino superior com condições de receber estudantes com NEE em equidade para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

2.3. Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior

Publicado em 2018 por representantes das IES que constituem a rede colaborativa intitulada “Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES)”, em Portugal, o intitulado “Livro Verde sobre Responsabilidade Social e

Instituições de Ensino Superior” manifesta como principais objetivos tornar mais evidente o contributo das IES sobre a Responsabilidade Social (RS) a fim de que todos os cidadãos e cidadãs tenham conhecimento e possam participar e manifestar novos desafios nesse contexto (ORSIES, 2018).

O documento faz ênfase à necessidade de mudança da cultura institucional com espiritualidade para superar os obstáculos “com humor e resiliência” e com “o desejo de manter viva a chama do entusiasmo” que deverá ser alcançada com a “participação dos alunos em cada um dos processos de melhoria contínua da gestão socialmente responsável” (ORSIES, 2018, p.15).

O livro divide-se em dimensões que abrangem perspectivas e necessidades externas e internas às IES, com destaque para a promoção de um campus socialmente responsável pelo efetivo acesso e respeito aos direitos humanos com políticas de inclusão que considere a diversidade, a justiça social “de forma a criar um sistema educativo para todos” (ORSIES, 2018, p.18). É também referida a formação pessoal e profissional dos estudantes para que contribuam para a sociedade e para a construção de um mundo melhor com cidadãos socialmente responsáveis. Reconhece-se a importância de uma gestão socialmente responsável com trabalho colaborativo de investigação na IES para a comunidade externa orientada pelos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Refere-se, ainda, como fatores críticos de sucesso para o desenvolvimento da RS nas IES uma governação transparente e democrática “que incorpore a responsabilidade social no planeamento estratégico da instituição” (ORSIES, 2018, p.23) com a participação e comunicação transparente de interessados internos e externos às IES.

Consideramos, neste domínio o importante papel do gestor no ensino superior público como promotor de uma educação para todos e para cada um por meio do desenvolvimento de políticas institucionais de acesso e frequência, da oferta de espaços adaptados, recursos humanos formados para lidar com a diversidade e a inclusão e combater atitudes discriminatórias.

3. POLÍTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO (UP): O ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE (EENEE) DA UP

No relatório final, publicado em 2017, do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), a que já nos referimos, recomenda-se ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) a criação

de um estatuto para estudantes com NE, à semelhança do estatuto do trabalhador-estudante previsto na Lei n.º 37/2003, para a promoção equitativa da frequência no ensino superior de estudantes com NEE.

A existência de uma legislação é fundamental para o acolhimento, a frequência e o apoio aos estudantes no contexto universitário, os quais são temas centrais na discussão atual, entre as entidades governamentais responsáveis, devido a ausência de legislação que enquadre os estudantes com NE no ensino superior (GT-NECTES, 2017).

Nesse sentido, o Regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007) estabelece que as IES públicas gozam de autonomia estatutária, com observância do disposto no referido regime jurídico, para elaboração de seus estatutos.

No cumprimento do seu dever de garantir uma frequência bem-sucedida criando condições favoráveis de integração académica, social, cultural, recreativa e desportiva e de bem-estar pessoal (EENEE, 2008), a Universidade do Porto aprovou em 2008 o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE).

O referido Estatuto regulamenta diretrizes fundamentais de apoio à inclusão dos estudantes com NEE como o regime de frequência, o apoio pedagógico, o regime de avaliação, acessibilidade e mobilidade e o apoio social com a concessão de bolsa estudantil pelo Serviços de Acção Social da Universidade do Porto (SASUP), além de atendimentos prioritários na concessão de alojamento e nos refeitórios da universidade.

O Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) da Universidade do Porto (UP) tem sede na Faculdade de Letras (FLUP) e de entre as suas competências está o zelo pela aplicação do Estatuto; a promoção de acessibilidade em toda a UP; a elaboração e disponibilização de informação e materiais educativos acessíveis; e a contribuição para a investigação e desenvolvimento na área de inclusão e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)²⁸.

Nas Unidades Orgânicas da UP há um responsável pelo acolhimento, e atendimento, dos estudantes com NEE conforme suas necessidades e com os apoios dispostos no Estatuto. Esse serviço contribui para um acompanhamento mais próximo e para a inclusão dos estudantes e na colaboração na gestão desses apoios em cada faculdade da UP.

A criação de Gabinetes de Apoio aos Estudantes com NEE nas IES mostram a disposição e mudança de atitude das universidades para encarar corajosamente os seus

²⁸Compete ao GAENEE. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1017856 Acedido em 12 de maio de 2019.

valores e práticas no que diz respeito à inclusão (UNESCO, 1996, cit. in Rodrigues, 2004). Pesquisas sobre os desafios institucionais à inclusão de estudantes com NEE no ES mostram que há reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos gabinetes de apoio e refere-se a importância dos serviços de apoio a estes estudantes e a formalização pelo Estatuto (Borges et al., 2017).

O estudante com NEE na UP pode requerer o Estatuto no ato de matrícula ou noutro período se as necessidades específicas só forem detetadas posteriormente (EENEE, 2008, p. Artigo 2º). Esse último artigo refere ainda que o estudante tem de comparecer aos serviços competentes da Unidade Orgânica onde realizará seu percurso académico para entrega do requerimento ao EENEE que, de acordo com o Artigo 3º, tem de acompanhar o programa educativo individual do nível de ensino anterior, declaração de apoios prestados por outras instituições e parecer médico com diagnóstico detalhado.

Na alínea 4 do Artigo 3º refere-se que, para os estudantes com NEE permanentes, o procedimento referido no rol do Artigo 3º deve ser efetuado apenas uma vez e no caso de serem NEE temporárias tem de ser realizado anualmente. O 4º Artigo esclarece que a definição dos apoios no processo de atribuição do EENEE é realizada em conjunto com o estudante, o director do curso e os serviços especializados da UP.

Refere o Artigo 5º que a “decisão de atribuição do EENEE cabe ao Director de cada UO, ou a quem este delegar essa competência, tendo em conta o parecer fundamentado decorrente da análise dos processos” e que a decisão será comunicada tanto aos requerentes como aos docentes e demais serviços necessários aos “efeitos de adequado acompanhamento e organização dos apoios previstos, sempre que para o efeito se tenha obtido autorização do requerente”.

Os apoios podem ser “as adequações do processo de ensino/aprendizagem” para a frequência e apoio pedagógico (Artigo 7º), a avaliação (Artigo 8º) e as ajudas tecnológicas necessárias, os quais poderão ser revistos em qualquer momento do percurso académico do estudante, por solicitação do mesmo ou dos docentes.

O Estatuto regulamenta que se a acessibilidade e mobilidade estiverem comprometidas com barreiras em que não seja possível uma resolução imediata, “deverão ser asseguradas, ainda que temporariamente, adequadas alternativas, sem prejuízo da definição simultânea de um plano de eliminação de barreiras arquitetónicas” (Artigo 9º).

De acordo com o Artigo 10º, que regula sobre o apoio social, “o estudante com deficiência física ou sensorial, comprovada nos termos do art.º 5º, beneficia de estatuto especial de atribuição de bolsa de estudo”, a ser fornecida pelo Serviço de Acção Social da

Universidade do Porto (SASUP). Essa atribuição é definida conforme a situação da deficiência do estudante tendo “prioridade na atribuição de alojamento e direito à concessão de alojamento adaptado sempre que a situação o exija” e no atendimento nas cantinas da Universidade do Porto (Artigo 10º).

Os apoios aos estudantes são determinados de forma global ao que indica que cada estudante tem seu apoio individual e especializado. Em nossa perspectiva, esses apoios poderiam contemplar medidas mais específicas e diversificadas de como atender às necessidades destes estudantes no que se refere à intervenção educativa, tutoria, os tipos de apoio e as estratégias a serem utilizadas pelos docentes em sala de aula, ou seja, promover um envolvimento e compromisso dos atores académicos, diretamente envolvidos, em fornecer acompanhamento, ensino e aprendizagem aos estudantes com NEE.

CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE

Neste capítulo, apresentamos o contexto do ES em Portugal e os desafios às instituições, aos docentes e aos discentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) relacionados com as dinâmicas de inclusão e de responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior (IES). Abordamos como esses desafios podem ser superados na comunidade universitária sob formas de mediação e relação, entre todos os atores académicos, que convidam a refletir e agir e(a)fetivamente para a equidade das aprendizagens em educação no Ensino Superior (ES).

1. O ACESSO DE ESTUDANTES COM NEE AO/NO ENSINO SUPERIOR (ES) – QUE ARGUMENTOS?

O aumento progressivo do número de estudantes no Ensino Superior (ES) em resultado do reconhecimento de que o acesso à educação superior é um direito de todos (Rodrigues, 2004), e de que a formação académica é primordial para a formação profissional e a empregabilidade (Correia, 2019), torna relevante refletir sobre a inclusão nesse contexto e sobre as responsabilidades sociais e as condições que as universidades têm para atender às necessidades do público estudantil cada vez mais diversificado incluindo os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Correia (2019) cita o autor Derrida (1999) em uma abordagem filosófica de que a razão de ser da Universidade é a própria razão, não somente científica, mas integradora na formação do indivíduo para a criticidade e emancipação pessoal e profissional tendo, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento do ser.

Considerando os argumentos deste autor reconhece-se a importância de as IES assegurarem a todos os estudantes, incluindo os com NEE, igualdade de oportunidades no acesso, progresso e sucesso ao/no Ensino Superior, e a sua com participação na cultura e nas atividades institucionais de modo a garantir a equidade (Ferreira, 2007; Rodrigues, 2004).

Garantir a equidade pressupõe o reconhecimento e a valorização da diferença nos contextos educacionais. Segundo Rodrigues (2004) reconhecer e valorizar a diferença pressupõe que as instituições educativas, neste caso IES, conheçam as necessidades dos seus estudantes e o tempo que eles necessitam para aprender, respeitando os seus ritmos e

estilos de aprendizagem, numa perspetiva de formação orientada por valores éticos e de cidadania. Para este autor, as IES devem defender o direito à educação e à igualdade de oportunidades e refletir sobre quais condições são capazes de garantir para o acesso e sucesso de seus estudantes. Nesse sentido, também Araújo (2007) considera que garantir a igualdade de oportunidades significa promover a justiça social para que a manifestação da exclusão e discriminação não sejam admitidas. A autora, citando o sociólogo britânico Marshall (1950) argumenta que o direito à educação não se limita só ao acesso ou integração, mas pressupõe a redefinição da educação com a participação de todos/as cidadãos e cidadãs a conviverem experiências de igualdade com a inclusão de todos.

Reconhece-se, no entanto, ser hoje paradoxal o cenário do Ensino Superior em que os fatores de ordem económica se sobrepõem aos dos valores. Nesse cenário paradoxal, muitas são as questões educativas e educacionais que permeiam os atores das comunidades académicas, gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes. Com efeito, a formação de cidadãos eticamente responsáveis e socialmente comprometidos requer que as IES se modifiquem e movam (Freire, 2008) numa direção que deve ser contra a promoção de uma cultura de cidadania “(...) anoréxica e deficitária assente quase exclusivamente nas obrigações e nos deveres” (Correia, 2019, p. 43 and 44). O referido autor convida a comunidade académica a semear valores como a inclusão, o diálogo, o acolhimento e “(...) a interpelação dos processos de promoção de reajustamentos capazes de promover uma cidadania mais justa e sensata” (ibidem).

Esses valores defendidos por Correia (2019) se estabelecem nos contextos educativos como vias para a inclusão dos estudantes com NEE tornando visíveis as situações de exclusão social em educação. Nesta mesma linha de pensamento também (Correia, 2017) considera a universidade um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, devendo possibilitar “a desconstrução de modelos e dinâmicas opressoras e excludentes” (ibidem, p. 6) no sentido de promover qualidade e equidade para todos em prol de uma sociedade mais ética e humanizada.

Não obstante o número de estudantes com NEE seja crescente no ES, nem todos ainda acedem a este nível de ensino. A discriminação, exclusão e segregação sofridas pelas pessoas com deficiências ao longo da história (Garcia, 2011 cit. in Santos et al., 2015) constituem um fator que continua a justificar esta situação. Por outro lado, é cada vez mais reconhecido que a inclusão é um processo de natureza política, pedagógica e atitudinal, requerendo respostas que vão muito para além de questões relacionadas com barreiras arquitetónicas (Carvalho, 1999 cit. in Ferreira, 2007; Pires, 2016).

Para Ferrari and Sekkel (2007) as políticas e as normatizações nacionais e institucionais não são suficientes para mudanças de atitudes docentes e discentes no contexto educacional, para isso é necessário um trabalho de conscientização e reflexão que deve ser iniciado com a “formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças” (p. 642).

Embora Santos et al. (2015) consideram que as normatizações são iniciativas importantes para a orientação inclusiva em educação e o conhecimentos dos apoios especializados para que sejam garantidas “as suas práticas numa regulação legalmente explícita” (p. 266). Para isso, são fundamentais “medidas sistemáticas e legais nas universidades” que regulem sobre os direitos e a concessão de bolsas e apoios, como política de financiamento aos estudantes com NEE com dificuldades financeiras, para poderem aceder e terem uma permanência no ES (ibidem).

Embora haja legislação nacional e internacional que regulamente o direito a educação dos estudantes com NEE desde a educação básica ao ES, as vivências académicas dessa minoria encontram-se trilhadas por constrangimentos quer ao nível do acesso, quer da permanência e do sucesso (Martins, Borges, & Gonçalves, 2018). Identificar e compreender essas dificuldades é fundamental para conduzir as IES (Ferreira et al., 2018) a realizarem mudanças institucionais que contemplem a razão de ser, ou seja, a responsabilidade social (Correia, 2017; Correia, 2019). Neste âmbito, é importante o papel do gestor no ensino superior público na promoção de uma educação para todos e para cada um por meio do desenvolvimento de políticas institucionais de acesso e frequência, da oferta de espaços adaptados, recursos humanos formados para lidar com a diversidade e a inclusão e combater atitudes discriminatórias.

2. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO ES – DESAFIOS E DIFICULDADES

Segundo Pires (2016) as dificuldades relacionadas com as respostas educativas para estudantes com NEE no ES têm na base a ausência de informações nacionais e locais mais precisas sobre este público estudantil. Para a autora, a maioria das IES em Portugal ainda não presta serviços de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE e, consequentemente, não tem registos destes estudantes. Além disso, os registos existentes

podem não corresponder à situação real pois há estudantes que se recusam a ser sinalizados (Ferreira et al., 2018).

Acrescenta-se a esta realidade o reduzido interesse e investimento da comunidade científica em investigar a temática da inclusão de estudantes com NEE no ES (Correia, 2017). Neste sentido, considera-se ser essencial o conhecimento desta realidade para sensibilizar e fomentar mudanças nos contextos universitários pelo que se espera que este estudo contribua também para uma mudança de mentalidades e de reconhecimento da importância de se ultrapassar uma política e práticas orientadas por um paradigma de exclusão para o alcance do paradigma de inclusão.

É no quadro destes argumentos que se reconhece serem ainda muitos os desafios a enfrentar pelos estudantes com NEE no ES português (Ferreira et al., 2018; Martins et al., 2018; Pires, 2016, 2018; Silva, 2017), desde os relacionados com acesso e ingresso, os associados com as condições físicas e arquitetónicas para aceder aos serviços internos e externos às IES (Martins et al., 2018), e com as adaptações curriculares e da avaliação, até às adequações de natureza pedagógica. A propósito, reconhece Rodrigues (2004) que a adaptação de materiais, adoção de estratégias, a flexibilidade curricular, e avaliativa, devem ser promovidas pelas IES num formato universal para que todos os estudantes possam aceder e envolver-se de forma proativa sem que com isso reduza a qualidade e o rigor conferidos ao ensino académico.

Também a ausência de normatizações e recursos humanos especializados ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes com NEE são consideradas dificuldades nas trajetórias no percurso académico destes estudantes (Espadinha, 2010).

Para que a inclusão ocorra como um processo construtivo e natural (Ferreira et al., 2018), é fundamental a participação e a corresponsabilidade de todos os elementos da comunidade académica, e o reconhecimento da igualdade e equidade como um direito de todos. Este desiderato requer, por seu lado, reconhecer a efetiva participação dos estudantes com NEE na vida académica assumindo o seu direito de inclusão e a importância do seu papel nesse processo (Silva, 2017). Também os serviços oferecidos pelos gabinetes de apoios aos estudantes com NEE nas IES são reconhecidos como importantes na inclusão destes estudantes principalmente no que se refere à comunicação com os docentes e às necessárias as adaptações a fazer.

De entre as dificuldades existentes na resposta aos estudantes com NEE no ES está também a falta de formação dos docentes em lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula (Martins et al., 2018) e a consequente necessidade em adaptar materiais e métodos

de ensino e aprendizagem em sala de aula para que todos os estudantes possam aprender. Se para alguns docentes há dificuldade em superar receios (Silva, 2017), para outros, o que está em causa é a sua disponibilidade e sensibilidade para o acolhimento dos estudantes e para a adequação das práticas pedagógicas (Martins et al., 2018).

Correia (2017), defende que a existência das barreiras no contexto do ES deve-se sobretudo à falta de formação pedagógica e profissional de todos os atores académicos, principalmente, dos docentes os quais são os agentes fundamentais na inclusão dos estudantes, precisando, muitos deles, de realizar mudanças atitudinais e pedagógicas que potenciem a inclusão (Ferreira et al., 2018; Leite & Fernandes, 2010).

Buscar compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores em saber dar respostas educativas na mediação dos processos de ensino e aprendizagem aos estudantes com NEE faz parte do processo de formação e inclusão.

Como bem lembrou Freire (2002), a aprendizagem deve ser encarada como um processo criativo e não de transferência, portanto, a curiosidade está intrínseca à aprendizagem e desenvolve-se num processo pedagógico-democrático com a liberdade que, eticamente e individualmente, tem como limite não invadir a privacidade do outro (Freire, 2002; Rodrigues, 2004) pelo que é fundamental que os professores criem ambientes educativos que estimulem essa criatividade e promovam a inclusão (Rodrigues, 2004).

Depreende-se, pois, que a inclusão é um processo complexo que coloca desafios e dificuldades quer a estudantes, quer a professores e requer, de uns e de outros, responsabilidades partilhadas. Como bem lembrou Freire (2002) não há prática docente sem a discente. Nessa correspondência torna-se inseparável “(...) prática de teoria, autoridade de liberdade, (...) respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (Freire, 2002, p. 3.1). Pensar a inclusão nessa harmonia de relações será o caminho a seguir. Um caminho que se faz caminhando pois, como se referiu, embora exista já caminho feito, são ainda muitas as dificuldades e desafios que se colocam a todos os envolvidos nas propostas educativas para estudantes com NEE.

3. DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE

A inclusão de estudantes com NEE traz às IES desafios diversos e contínuos (Rodrigues, 2004). De entre os desafios, os quais devem ser assumidos como política social e educativa estão: a necessidade de recursos humanos especializados para assistência pessoal dos estudantes com NEE; a oferta de transporte e alojamento adaptados; intérpretes de língua gestual; adoção do modelo de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) principalmente no currículo, avaliação, formação dos docentes e tecnologias educativas; acessibilidades físicas, arquitetónicas e às tecnologias da informação e comunicação de pesquisa e institucionais; apoio e desenvolvimento de iniciativas para a progressão da mobilidade, carreira e empregabilidade (Nunes & Madureira, 2015; Pires, 2016, 2018; Ribeiro, 2018; Ribeiro & Giesteira, 2014; Rodrigues, 2004).

Em Portugal, as IES estão a enfrentar esses desafios desenvolvendo estratégias a partir de projetos de pesquisa e observatórios, com o objetivo de acompanhar as vivências e experiências académicas dos estudantes desde o acesso no ES ao seu sucesso e saída para o mercado de trabalho. As Universidades de Aveiro, Algarve e do Minho têm utilizado as análises dessas experiências para divulgarem e guiarem as IES a boas práticas para inclusão de estudantes não-tradicionais no ES (de Castro & Almeida, 2016; Ferreira et al., 2018; Martins et al., 2018).

O recolhimento das informações dos estudantes é realizado em comunicação e partilha entre os diversos setores institucionais desde os serviços de apoio social e académico ao das associações académicas e serviços de apoio a empregabilidade. A análise e divulgação da informação visa o melhoramento das funções da universidade desde o acolhimento ao estudante, a identificação das suas dificuldades e necessidades para suporte pessoal, conhecimento aos diretores, docentes e responsáveis pelo percurso dos estudantes para fomentar a adaptação de currículos, metodologias de ensino e formação dos docentes para a acreditação dos cursos (de Castro & Almeida, 2016).

Também as Universidade do Porto e de Lisboa têm desenvolvido estratégias de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE nas faculdades através de uma rede de apoio que, com base em informações recolhidas, propõem a adoção de respostas educativas institucionais para melhorar a frequência e sucesso dos estudantes, para fomentar a formação dos docentes e técnicos administrativos na sensibilização e inclusão

da diferença, ao mesmo tempo que partilham recursos e boas práticas com outras IES (Pires, 2016; Ribeiro, 2018; Ribeiro & Giesteira, 2014).

Das estratégias desenvolvidas pelas IES também se destacam os recursos disponibilizados como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que possuem programas para a realização de gravação de aulas e permite mais condições de ensino e aprendizagem, porque os estudantes “possuem ritmos diferentes de aprendizagem, níveis de concentração distintos e disponibilidade própria para se dedicarem aos estudos incluindo-se sobretudo, os alunos portadores de necessidades especiais” (Júnior et al., 2018, p. 2). Não obstante, as aulas presenciais permanecem com a sua indispensabilidade, pela interação com o ambiente, os colegas e o professor ao permitir questionamentos e esclarecimentos de forma direta. Desse modo, as aulas gravadas funcionam para atender a disponibilidade e também como complemento às aprendizagens dos estudantes com NEE em conformidade com seu ritmo.

Os serviços dos gabinetes de apoio aos estudantes com NEE realizam acolhimento e acompanhamento aos discentes desde o seu primeiro contato com a instituição, na inscrição e matrícula, e durante todo o percurso acadêmico, e contam com o apoio de programa de voluntariado formado por discentes que ajudam nas acessibilidades físicas e documentais sendo estes últimos disponibilizados em plataformas de acessibilidade documental como a Biblioteca Aberta do Ensino Superior (BAES) (Pires, 2016; Ribeiro, 2018). Com o voluntariado promovem também a formação aos seus estudantes com valores de solidariedade e tolerância face às mudanças e ao convívio com a diversidade (ibidem).

De Castro and Almeida (2016) reforçam ainda a importância de ser reconhecida a responsabilidade das IES, principalmente dos diretores de cursos e docentes, em acompanhar os percursos dos estudantes, com destaque na sua adaptação inicial, a fim de lhes proporcionar instrumentos de apoio para a redução e superação das dificuldades iniciais e ao longo das vivências académicas para poderem alcançar o sucesso que almejam. Nesse contexto, Pires (2016) defende a importância de se desenvolver a autonomia do estudante com NEE nas IES com incentivo dos gabinetes de apoio, no primeiro ano do estudante, nomeadamente ao nível do contato direto com os docentes, para as necessárias adaptações, e já a partir do segundo ano, o estudante passar a exercer autonomia para informar aos docentes as suas necessidades específicas e com o acompanhamento dos professores e diretores superarem as barreiras a aprendizagem.

As IES devem antecipar as dificuldades dos estudantes com NEE e ajudar a amenizá-las com respostas educativas que contribuam para o bem-estar e sucesso

acadêmico (de Castro & Almeida, 2016). O planejamento e realização anual de iniciativas de formação nas áreas pedagógica, relacional e técnica para toda a comunidade acadêmica são fundamentais para a sensibilização e inclusão nos contextos institucionais (Pires, 2016).

4. DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Conforme já explicitado, uma das principais barreiras à inclusão de estudantes com NEE no ES é a ausência de “(...) informação e formação da comunidade acadêmica para lidar com as necessidades daqueles estudantes (...) [com destaque aos] docentes pela importância que têm neste contexto, e o estarem aptos a trabalharem, numa mesma turma, com diferentes formas de aprender e ensinar” (Regadas & Ribeiro, 2011, p. 169).

Um outro desafio parece estar relacionado com as próprias concepções dos professores sobre inclusão e a importância de romperem com preconceitos o que parece justificar a realização de estudos situados que contribuam para tomada de consciência sobre essa situação (Borges et al., 2017; Pereira, 2011). A este propósito, Rodrigues (2011) fala sobre a importância de, em contexto de formação docente, se evitar a ancoragem em ideias preconcebidas a partir da criação de atitudes positivas no contato com pessoas com NEE e se conhecer e discutir casos positivos e de “sucesso” sobre a inclusão de pessoas com NEE. Neste âmbito também (Rodrigues, 2004) reconhece como fundamental a formação docente para se refletir sobre as mudanças nas metodologias de ensino/aprendizagem necessárias para desenvolver as capacidades individuais dos estudantes e promover situações de aprendizagens inclusivas.

Nesta mesma linha argumentativa situam-se estudos que apontam como desafio a formação pedagógica dos professores e a sua dificuldade em realizarem práticas de atenção à diversidade (Pereira, 2011; Santos, 2014) o que enfatiza a necessidade de aprofundamento de conhecimentos em educação inclusiva de forma a influenciar os docentes a “serem capazes de iniciar, implementar, sustentar e avaliar reformas educacionais que possam conduzir ao aprofundamento de valores e práticas inclusivas” (Rodrigues, 2011, p. 54).

Para Santos (2014), o professor que procura uma educação inclusiva precisa de refletir sobre as suas práticas de modo a torná-las mais flexíveis e acessíveis à

aprendizagem dos estudantes com NEE a partir de uma reconfiguração dos saberes teórico-metodológicos. Para isso é necessário um constante aprimoramento da formação profissional de modo a construir um olhar crítico e reflexivo sobre as questões científico-pedagógicas que envolvem a docência universitária. Ainda segundo a autora, a responsabilidade sobre a formação docente cabe às Universidades, promovendo condições para que o professor invista no seu desenvolvimento profissional docente (Day, 2001).

Neste percurso, a construção de diálogos entre os professores com perspectiva de colaboração espontânea para reflexão e trocas de experiências sobre as práticas pedagógicas é também um desafio para a melhoria educacional e o alcance dos propósitos sociais do ser professor universitário (Eidelwein, 2005; Fernandes & Leite, 2013; Santos, 2014). A prática reflexiva e o trabalho cooperativo são muitas vezes experiências que impactam nas competências e atitudes da profissão docente (Rodrigues, 2011).

Fomentar o conhecimento e a reflexão sobre cidadania, diversidade, preconceito e a problemática da homogeneização com ações de formação continua leva ao crescimento do interesse em abordar a diversidade e o respeito à diferença, ou seja, a importância da inclusão (Fernandes et al., 2016; Santos et al., 2015).

No quadro destes argumentos, e dos desafios que se colocam aos professores do Ensino Superior na inclusão de estudantes com NEE reconhecemos a importância de as IES devem promoverem ações de formação que contemplem o conhecimento sobre os diversos campos profissionais onde os estudantes com NEE podem, e devem, buscar o seu espaço a fim de evitar que os atores académicos tenham ideias e atitudes erradas sobre as capacidades discentes (Rodrigues, 2004; Silva, 2017) o que pode comprometer o seu sucesso pessoal, académico e profissional.

Numa leitura mais ampla reconhece-se a importância de as IES promoverem formação contínua para todos os atores académicos, reconhecendo-se, ao mesmo tempo, que a oferta de serviços de apoios amplos e diversificados são fundamentais para o exercício equitativo do direito à educação pelos estudantes com NEE (Calheiros & Fumes, 2016; Fernandes et al., 2016; Regadas & Ribeiro, 2011; Santos et al., 2015) em prol de uma comunidade universitária inclusiva.

É necessário desafiar as IES a se questionarem sobre o porquê de a exclusão e a homogeneização estarem relacionados à qualidade no ensino (Nucan, 2000 cit. in Rodrigues, 2004) e a despertarem para a realidade multicultural em que vivemos.

Portanto, para que os estudantes com NEE tenham inclusão plena no ensino superior e tenham assegurados os seus direitos fundamentais de educação, participação

social e igualdade de oportunidades, é fundamental refletir e agir sobre as frágeis condições das IES para receber estudantes com NEE e garantir em situações de equidade a sua permanência e sucesso.

5. LIDERANÇAS COMO AGÊNCIAS HUMANAS NAS IES PARA REFLETIR MUDANÇAS FOMENTADORAS DE PRÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM COM QUALIDADE E EQUIDADE

Os contextos educacionais são caracterizados por ambientes complexos e dialéticos onde são construídas e vividas experiências de aprendizagem movidas por desafios pessoais e institucionais os quais podem ser superados com práticas de liderança em educação (Ferreira, Lopes & Correia, 2015). Para estes autores, a liderança pressupõe relação, diálogo e interdependência entre sujeitos onde existem líderes e liderados num meio “(...) constante de conflito e tensão, onde as (in)compatibilidades pessoais e ou profissionais, coexistem com a (in)formalidade, a complexidade e a subjetividade dos textos e contextos em que a mesma se exerce” (p. 61).

Num modelo relacional para a emancipação da diferença, Magalhães and Stoer (2005) perspetivam que não devem existir uma centralidade e um sujeito “(...) mais sabedor e seguro acerca do que convém aos «outros»”, porque esses «outros» “(...) surgem como um parceiro integral cujo controle político [social e educacional] já não é desejável nem possível exercer” (p. 168).

Nesta ótica, Ferreira et al. (2015) argumentam que a relação entre líderes e liderados socialmente constituída em contexto das IES deve ser tida em corresponsabilidade dos atores académicos, envolvidos com o ensino e a aprendizagem, como uma “(...) agência humana capaz e mobilizada, realçando o entusiasmo e a exigência envolta nos parceiros educativos” com formas de comunicação, criatividade e de decisões compartilhadas e(a)fetivamente “em função dos processos de aprendizagem geradores de sucesso e equidade educativa” (p. 61 and 62).

No âmbito das conquistas das pessoas com deficiências referenciamos Sasaki (2007) que, ao citar Tom Shakespeare, apresenta o lema *Nada Sobre Nós, Sem Nós*, o qual exige o reconhecimento da “perícia e autoridade das pessoas com deficiência” e define que “o movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos” (p. 20). Nesta linha, Magalhães and Stoer (2005) sustentam que nas relações e suas intersubjetividades, em que todos devem colocar e argumentar seus interesses e

necessidades, “o conflito não surge como um obstáculo (...), mas como o próprio terreno” para o diálogo e a emancipação da diferença “através de um processo de negociação sem fim” (p. 166 and 167).

Nesse sentido, Ferreira et al. (2015) consideram ser o papel de “mediação, centrada na interação, no respeito pela diferença e na valorização da diversidade” como possibilidade da “participação efetiva dos diferentes atores, dentro de uma lógica de distribuição da liderança traduzida na partilha de poderes entre professores, alunos e comunidade educativa” (p. 67). Sendo essa escuta e interação fundamentais para superação dos desafios e das perspectivas tais como as sociológicas, institucionais, psicológicas, culturais e económicas a que referem (Sá, Ferreira, & Ramos, 2015) para que o discente possa frequentar e almejar o sucesso académico.

As referidas autoras Sá et al. (2015) consideram que o sucesso dos estudantes pode ser compreendido considerando as cinco perspectivas em educação, anteriormente citadas, as quais se relacionam: Sociológicas correspondentes às características individuais e vivências educativas anteriores as quais são transportadas pelo estudante; Institucionais são as perspectivas organizacionais e estruturais as quais o estudante interage e refletem a qualidade académica da instituição; Psicológicas referem-se às características da personalidade do estudante, como a baixa ou alta autoconfiança, que podem ajudar ou dificultar a lidar com os desafios do ES; Culturais se referem a importância de conhecer a cultura do estudante para compreender a sua faculdade de interagir com a cultura institucional; e por último, as perspectivas Económicas constituem uma relação custo-benefício que o estudante faz sobre o seu percurso universitário e o futuro, as quais contribuem para o seu sucesso ou insucesso académico.

O acolhimento e envolvimento dos estudantes com NEE nas IES por meio da relação de mediação traduzida pela comunidade universitária é essencial para efetivar a superação dos desafios educacionais e educativos com “equidade das aprendizagens na medida em que é capaz de evidenciar todos os atores educativos como autores que garantem um elevado desempenho nas organizações, qualquer que seja a sua natureza, estrutura e função” (Ferreira et al., 2015, p. 67).

Também identificam essas perspectivas de Castro and Almeida (2016) numa visão ampliada de sucesso académico que engloba a relevância das variantes pessoais dos estudantes, principalmente na sua adaptação no primeiro ano no ES, suas condicionantes socio familiares, socio emocionais e nas áreas académicas (Correia, 2004) com os métodos, currículos e ambientes académicos e a compreensão e apropriação pelo estudante do seu

papel no ES como fundamentais nessa concepção construtivista. O educador (Freire, 2002) reforça com a defesa de que não há prática educativa humana que não considere os sentimentos e emoções para o “desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (p. 3.9), tampouco, o rigor e a disciplina intelectuais necessários à experiência na prática educativa.

Assim sendo, gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes podem refletir sobre como perspectivarem e poderem contribuir de forma cooperativa e solidária para a equidade em educação por meio de modelos de lideranças nas universidades com e(a)fetividade (Ferreira et al., 2015), orientando-se para a entreaajuda e colaboração (Alves, 2007 cit in Ferreira et al., 2018) a fim de que todos os discentes, principalmente os com NEE, possam superar os desafios, as mudanças e as transformações educacionais para a inclusão.

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos a problemática e os objetivos e o caminho metodológico percorrido nessa pesquisa, cuja fundamentação encontra-se na abordagem do paradigma fenomenológico-interpretativo. A partir dessa abordagem definimos a estratégia de investigação, em um estudo de caso, os instrumentos de coleta de dados, a análise de conteúdo e os aspetos éticos da investigação em Ciências da Educação.

1. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Durante os cinco anos em que estive ativamente a conviver numa universidade pública no Brasil, como técnica administrativa, observei seu crescimento estrutural e académico e a assistência às pessoas da comunidade universitária. A partir da observação sobre a mudança no meu contexto profissional, com apoio ao núcleo de acessibilidade, devido ao aumento do número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diversas a solicitarem serviços de apoio à frequência no contexto académico, modificou-me o olhar sobre os atendimentos que eram oferecidos, pois refletiu a carência de melhoria e a necessidade de adaptação dos serviços para atender às especificidades demandadas por aquele público estudantil. Ao “observamos” fatos, já estamos “problematizando” (Severino, 2007) com o sentimento de alguma dificuldade e já com algum esquema de percepção.

A semelhança do Brasil, a situação de limitações e escassez nos serviços e estruturas académicos e pedagógicos, de suporte aos estudantes com NEE ocorre também nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal, conforme constatei durante o período de um ano em que desenvolvi atividades de voluntariado no Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (GAENEE) localizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Essa percepção, acrescida ao aumento do número de estudantes com NEE no ensino superior na Universidade do Porto (UP), levou-me a buscar aprofundar conhecimentos sobre esta realidade, razão pela qual considerei pertinente realizar esta pesquisa, orientada pelas seguintes **questões**:

- Quais as orientações das políticas relativas ao acesso e inclusão de estudantes com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino superior?

- Que perspectivas têm gestores da Universidade do Porto sobre o processo de acesso e de inclusão de estudantes com NEE no ensino superior?
- Que condições de acesso, valências, recursos e práticas existem na Universidade do Porto promotoras da inclusão de estudantes com NEE?
- Que perspectivas têm estudantes da Universidade do Porto sobre o seu processo de inclusão no ensino superior?

Para melhor responder às questões norteadoras da pesquisa definiram-se como **objetivos**, os seguintes:

- Caracterizar políticas de acesso ao ensino superior e de promoção da inclusão de estudantes com NEE na UP e na FLUP;
- Identificar o ponto de vista de gestores e estudantes da UP e da FLUP relativamente a políticas e práticas de inclusão de estudantes com NEE;
- Identificar fatores que facilitam/obstaculizam a inclusão de estudantes com NEE na UP/FLUP;
- Compreender sentidos atribuídos por estudantes com NEE relativamente ao seu acesso ao ensino superior e à inclusão nas dinâmicas institucionais e académicas;

2. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO: FENOMENOLÓGICO-INTERPRETATIVO

O presente estudo é de natureza qualitativa e orientado sob o paradigma fenomenológico-interpretativo dando ao investigador a possibilidade de particularizar mais do que generalizar. O propósito é investigar os fenómenos considerando-os em toda a sua complexidade e no contexto natural, o que permite ser compreendido para além da lógica estatística, ou seja, de forma interpretativa teórica e sociológica (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994). As informações recolhidas são designadas qualitativas por tratar de detalhes descritivos referentes às pessoas, entrevistas e ao contexto em estudo.

Durante a pesquisa, em certas conjunturas, a visibilidade da problemática e das hipóteses constituídas levam o investigador “ao elemento imprevisto, anómalo, intrigante e estratégico, suscitando a exploração de novos caminhos” (Silva and Pinto, 2014, p. 64). Segundo estes autores, ainda que não ocorram surpresas e “anomalias”, a pesquisa pode obrigar: a correções; ampliações ou reformulações dos originais; seguir sugestões

metodológicas, e utilização ou combinação de outras técnicas. No caso da presente investigação, e dos seus objetivos, foi necessário adaptar o número inicialmente previsto de estudantes entrevistados e o número de gestores a incluir.

A investigação sobre a abordagem qualitativa possibilita maior ênfase na qualidade dos processos e significados do contexto, os quais não são possíveis de serem mensuráveis em termos de quantidade ou frequência. Embora, por um lado, possa ser interessante ter acesso a informações quantitativas, nomeadamente quanto a indicadores e resultados para a caracterização de um cenário, por outro, a abordagem qualitativa permite compreender a realidade dos sujeitos e os sentidos que atribuem ao fenómeno em estudo.

Interessante compreender as relações humanas com os fenómenos sociais a partir do conceito do paradigma dialético que segundo Severino (2007) refere-se à relação sujeito/objeto em complexidade²⁹, em que a realidade é unidade e multiplicidade e está articulada com os fenómenos em que está inserido, ou seja, em transformação. A dialeticidade³⁰ presente na realidade humana se refere à luta de contrários em que a história é construída, de forma não linear, pela contradição. Consoante Severino (2007), os pensadores desta ordem afirmam que as práticas humanas não devem ser analisadas isoladamente da ação histórica e social, porque “nunca é uma questão apenas de saber, mas também de poder” (ibid, p. 116). Estes conceitos se colocam aqui interessantes para a compreensão das políticas, perspetivas e práticas dos sujeitos na complexidade e particularidade de um caso singular (Stake, 1995).

Procurar conhecer a experiência educacional e social dos estudantes com NEE no ensino superior, as políticas e como os gestores atuam para a inclusão académica dos estudantes pela compreensão das intenções dos sujeitos e como colocam nas suas próprias ações em relação com os outros a procurar *o que*, de fato, faz sentido *e como* faz sentido aos investigados (Amado, 2017) é central nesta pesquisa.

Sendo a ação e a realidade humanas complexas e fenomenológicas admite-se que, na pesquisa em Educação, a exigência de prova, quando necessária, é substituída pela *exigência do testemunho* das pessoas envolvidas diretamente no contexto. De acordo com Boavida and Amado (2006, p. 222), o saber e a ciência não são validados apenas pela prova

²⁹Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo [...], multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenómeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação [...]. Um fluxo permanente de transformações.

³⁰Dialeiticidade: o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica de contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade.

manipulável, característica do paradigma positivista, mas também pelas vivências e experiências relatados em testemunho “que os factos se qualificam na *episteme* das Ciências do Homem e da Sociedade, nas quais as Ciências da Educação constituem uma sub-região”.

A partir do paradigma fenomenológico-interpretativo, a realidade é construída pelas interações dos humanos entre si, em sociedade, com o mundo natural, ou seja, “*pela e na* consciência dos sujeitos em interação” (Amado, 2017, p. 44). Ou seja, uma realidade que permite ser compreendida a partir de intenções e valores fundamentais da relação entre a consciência crítica e reflexiva do meio e as ações complexas e múltiplas dos sujeitos.

A importância epistemológica deste paradigma é sobretudo pelos significados que os atores atribuem às suas ações no seu contexto, isto é, ter em consideração que a finalidade dessas é promover e realizar a inclusão, a igualdade de oportunidades e o direito à educação de forma equitativa.

3. UM ESTUDO DE CASO

Recorremos como estratégia para esta investigação ao estudo de caso (Stake, 1995) que pode ser de natureza quantitativa, qualitativa ou mista, sendo este último, quando as duas técnicas são combinadas. Um estudo de caso é motivado pela intenção de compreender a realidade em estudo na sua complexidade e dinâmica a partir da individualidade do seu contexto para “chegar a entender sua atividade em circunstâncias importantes” (Stake, 1995, p. 11). Isto fundamentou a escolha dessa estratégia por estar ao encontro do propósito aqui estudado num contexto institucional.

Segundo o mesmo autor, são considerados pilares estratégicos a serem utilizados no estudo de caso, ou casos, o trato do rigor científico com exequibilidade, sistematização e flexibilidade na pesquisa qualitativa quer seja em instituições, quer seja a indivíduos isolados estudados em si e entendidos em seu contexto.

Como característica desta estratégia está a despreocupação em generalizar o caso ou os casos em estudo remetendo à compreensão de suas particularidades, pois seus objetivos também estão associados à descoberta de novos conhecimentos, problemáticas e perspectivas para sugestão de hipóteses reflexivas e transformadoras (ibidem).

Ao escolher a abordagem pelo estudo de caso, o investigador deve delimitar suas fronteiras, a unidade de estudo, na sua gênese e que deve ser reconhecida pelos sujeitos que a constituem. Nesse sentido, foi escolhida para o contexto de investigação a

Universidade do Porto (UP) com particular enfoque na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

A UP tem autonomia pedagógica, científica cultural, administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e estatutária que lhe confere competências dentre elas a de elaborar estatutos próprios que, no respeito pela lei, enunciam a sua missão, os seus objetivos pedagógicos e científicos, concretizam a sua autonomia e definem a sua estrutura orgânica³¹.

Confirma Ferreira (2007, p. 90) que a autonomia institucional refere “a possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas, sublinha o poder dos sujeitos em decidir, agir, fixar os seus interesses individuais, ou ainda, a sua independência” ou seja, definir suas políticas de inclusão de estudantes com NEE relacionadas com as legislações nacionais e internacionais vigentes, mas também de acordo com o que considera necessário à emancipação e a necessidade local para a promoção equitativa do direito à educação em cada unidade orgânica da universidade.

Segundo Stake (1995) há três tipos de estudo de caso; o intrínseco, o instrumental e o estudo coletivo de casos, ou estudo de caso múltiplo: o primeiro é relacionado com um estudo solicitado ou determinado por uma instituição; o segundo refere a necessidade do investigador de compreender um problema amplo a partir de um estudo específico; o terceiro ocorre quando o estudo é realizado com grupos em diferentes contextos e/ou instituições.

De acordo com a problemática e os objetivos desta investigação identificamos que essa pesquisa se enquadra no tipo de estudo de caso instrumental. O estudo de caso instrumental por se tratar de uma problemática de incômodo social geral, mas que para o problema ser mais profundamente compreendido é preciso ser estudado num contexto único ou seja, um caso particular, porque “o objetivo primordial do estudo de um caso não é a compreensão de outros. A primeira obrigação é compreender este caso.” (Stake, 1995, p. 17).

Segundo Stake (1995) para selecionarmos os casos, a partir do estudo instrumental, é importante considerar dois critérios: o primeiro refere-se à maior rentabilidade que podemos ter de aprendizagem na pesquisa escolhida a permitir uma melhor compreensão e saída das generalizações do assunto; o segundo refere-se à disponibilidade de tempo para

³¹Autonomias na Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=universidade%20do%20porto%20-%20autonomias Acedido em 08 de fevereiro de 2019.

tornar possível a realização da pesquisa. Para isso, devem ser considerados casos que sejam de fácil acesso e abordagem, ou seja, locais onde a investigação seja acolhida. Tais critérios foram fundamentais para a escolha da instituição em foco neste estudo.

A faculdade foi escolhida levando em consideração três fatores: primeiro, por ser a faculdade onde tem origem e sede o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (GAENEE); segundo, por ter sido identificada, através de dados recolhidos pelo GAENEE como a segunda faculdade onde há o maior número de estudantes com NEE a frequentar licenciatura, mestrado e doutorado na UP³²; terceiro por ofertar as unidades curriculares relacionadas a acessibilidade e diversidade como a “Ergonomia das Aplicações Multimédia”³³, do curso de Licenciatura em Ciências da Comunicação (Jornalismo, Assessoria, Multimédia), em que traz estudos sobre a produção de conteúdos acessíveis em contextos de uso adversos ou em casos de deficiência temporária ou permanente do utilizador/leitor; e a unidade curricular intitulada “Desigualdades, Instituições e Políticas Públicas”³⁴, do curso de Licenciatura em Sociologia, ministrada na FLUP.

Embora o estudo de caso seja na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), o facto de o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) ser responsável pelas demandas da Universidade do Porto (UP), suscitou nesse estudo de caso desafios que são enfrentados a nível da UP e da FLUP.

4. AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A pesquisa qualitativa em educação realiza-se no contato direto do investigador com a realidade que ambiciona estudar, sejam pessoas ou espaços. O investigador pode utilizar diversas técnicas de recolha de dados como a análise documental, inquéritos, questionários, entrevistas, conversas informais, observação participante, registos/anotações do campo de estudo (Ribeiro, 2018) e a técnica de grupos de discussão focalizado, as quais permitam a recolha adequada do material de pesquisa relacionado à problemática e aos objetivos do estudo.

³² Anexo I – Estudantes com NEE nas Unidades Orgânicas da UP;

³³Ergonomia das Aplicações Multimédia. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=382747 Acedido em 08 de fevereiro de 2019.

³⁴Desigualdades, Instituições e Políticas Públicas. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=127800 Acedido em 08 de fevereiro de 2019.

Cada técnica tem a sua contribuição para a validação do estudo. No caso concreto desta pesquisa utilizaremos a análise documental e as entrevistas semiestruturadas como principal canal para descobrir e refletir as múltiplas visões do caso e chegar às diversas realidades. Para tal, foi realizada uma análise de documentos internacionais, nacionais e institucionais (da UP e da FLUP) relativos às políticas de acesso ao Ensino Superior de estudantes com NEE e de promoção da inclusão. Os acessos aos documentos e às informações para análise foram realizados nas bibliotecas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Letras da UP, em sites da internet e em repositórios de busca de estudos científicos de investigação em educação inclusiva, bem como via e-mails institucionais a funcionários do GAENEE.

O estudo completa-se com a realização de entrevistas semiestruturadas à sujeitos com responsabilidades, na UP e na FLUP, na organização, gestão e acompanhamento dos processos de acesso e inclusão dos estudantes com NEE. Foram também contactados estudantes com NEE que frequentam os diferentes ciclos de estudo da FLUP. Contudo, houve pouca adesão justificada pela indisponibilidade de tempo e também como forma de evitar a sua exposição conseguindo-se só entrevistar estudantes do 1º ciclo.

4.1 Análise documental

As fontes de pesquisa dos documentos bibliográficos identificados e analisados foram a partir de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos localizados quer nas bibliotecas, já referidas, quer por meio de repositórios académicos como o disponibilizado no site da biblioteca da UP³⁵ e como o site dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)³⁶. Outros documentos e informações institucionais foram acedidos tanto no site da UP como por meio do GAENEE, que permitiram conhecer a organização, a política e a estratégia educativa da UP e da FLUP, um conhecimento objetivo e subjetivo sobre os números de estudantes com NEE nas faculdades.

Para Severino (2007) é importante utilizar técnicas de organização da documentação adquirida como a catalogação e a elaboração de fichas dos documentos julgados importantes e úteis em função da temática da pesquisa. As fichas devem conter temas e subtemas e correspondem não somente às “leituras particulares, mas também das

³⁵ Catálogo UP. Disponível em: https://catalogo.up.pt/F/?RN=270025463&pds_handle=GUEST.

³⁶ Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt>.

aulas, conferências e seminários” (ibidem, p. 68 and 69) como diferentes formas de acesso ao conhecimento para a reflexão crítica.

A informação e reflexão a partir desses documentos nos permitiram apresentar nos capítulos I, II e III um quadro teórico com diferentes perspectivas de autores sobre o processo de integração e inclusão em educação, um quadro normativo nacional, internacional e institucional e alguns dados da realidade sobre a inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior em Portugal. Além disso, no capítulo V, a caracterização, triangulação e análise interpretativa do estudo de caso.

4.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um método por excelência de recolha de informação e transmite-se como uma conversa intencional organizada por objetivos. Esta técnica permite a análise do sentido que os sujeitos dão às suas práticas e aos fatos que se veem confrontados com as referências normativas, sistemas de valores e leituras de suas experiências (Quivy & Campenhoudt, 2005). Os métodos da entrevista caracterizam-se por um contato direto entre o investigador e os sujeitos do estudo com “[...] uma relação de escuta ativa e metódica” (Amado, 2017, p. 214) o que não ocorre com o inquérito por questionário onde há uma fraca recetividade entre os envolvidos no processo de investigação.

Na entrevista semiestruturada ou semidiretiva a principal característica que a configura com natureza qualitativa é o facto de ser conduzida por um guião não rígido de questões, permitindo ao entrevistado discorrer melhor sobre a temática, ter mais abertura e liberdade para responder, podendo o entrevistador captar melhor os sentidos e significados dos seus sujeitos de investigação.

A elaboração do guião consiste na preparação de um conjunto de perguntas que são organizadas em dimensões criadas para melhor dirigir a sequência da conversa sobre o objeto de pesquisa (Ribeiro, 2018).

As questões devem ser claras, combinando algumas mais flexíveis com outras mais diretivas, num jogo de articulação entre ambas (Ribeiro, 2018). Sobre a elaboração do instrumento de coleta e a utilização na pesquisa reconhecem Bogdan and Biklen (1994) que o processo de condução da investigação qualitativa estabelece-se com diálogos e por isso não é possível os sujeitos entrevistados serem abordados pelos investigadores de forma neutra. Amado (2017) também referencia autores que consideram a realização da

entrevista, no tempo, espaço e contexto social ser influenciável e subjetiva, impossibilitando manter a investigação sob um aspeto neutral.

Embora tenha estas características, a reconstrução dos factos pelo investigador na entrevista é sempre limitada pela falta de acesso aos acontecimentos de forma objetiva.

Para a preparação da entrevista foram elaborados dois guiões baseados em fontes como a experiência profissional, conhecimentos adquiridos na área por meio de leituras e de contatos informais com pessoas relacionadas ao universo do que se pretendia investigar, sendo a principal característica que diferencia os guiões o facto de haver algumas perguntas mais direccionadas ao campo da gestão, portanto direccionado aos gestores³⁷, e outras relacionadas às percepções dos estudantes com NEE³⁸ relativamente às suas vivências educacionais e educativas. As perguntas também abordaram: conhecimentos e percepções sobre políticas e normativas de inclusão, estratégias e práticas de ações em contextos institucionais para inclusão de estudantes com NEE no ES, os obstáculos e facilitadores deste processo e as respetivas perspetivas dos estudantes sobre a realidade universitária e do mercado de trabalho.

Na escolha dos participantes a serem entrevistados foi levado em consideração a problemática e os objetivos da pesquisa para fundamentação deste estudo, o que justificou a seleção dos seguintes interlocutores: docentes, discente e técnicos administrativos com funções de gestão em diferentes níveis da UP e da FLUP e estudantes com NEE da FLUP.

O contacto com os gestores foi realizado tanto diretamente como via e-mail institucional. O Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) disponibilizou-se a contactar os estudantes com NEE por e-mail, contudo, como já informado, houve pouca adesão dos estudantes o qual foi reenviado após um período, mas não resultou como o esperado.

5. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Na análise dos discursos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é definida como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980 cit. in Silva & Pinto, 2014, p. 103). Esta técnica, através da inferência, “permite a passagem da descrição à interpretação, e a atribuição de sentido às características do material ” (Bardin, 1979 cit.

³⁷ Apêndice I – Guião de Entrevistas aos Gestores da FLUP/UP.

³⁸ Apêndice II – Guião de Entrevistas aos Estudantes com NEE da FLUP.

in *ibid*). Assim, depois de coletados, os dados devem ser organizados “em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 225)

Para Silva & Pinto (2014), a finalidade da análise de conteúdo será, portanto, elaborar suposições, com base na orientação metodológica, sobre as mensagens cujas características foram relacionadas e organizadas.

Na busca de precisão e de explicações alternativas, os investigadores necessitam de disciplina e de “estratégias que não dependam da simples intuição e das boas intenções de fazê-lo bem” (Stake, 1995, p. 94). Na investigação qualitativa estas estratégias denominam-se de triangulação. A utilização de diversas técnicas de pesquisa e “a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica” (Bartelett et al., 2001 cit. in Amado, 2017, p. 138).

Após a transcrição das entrevistas, teremos o *corpus* documental, mediante o que pode chamar de uma escuta delicada que seja recetiva com base não somente no momento em que se fala, mas no registro do que foi dito pelos entrevistados, e leva a um trabalho de sensível produção teórica (Amado, 2017). A utilização do método de análise de conteúdo como processo indutivo e interpretativo dos dados tem sido utilizado em pesquisas científicas nas áreas de educação e psicologia, para tentar perceber dimensões individuais e globais dos impactos sociais a cada entrevistado.

O processo de categorização, e codificação, (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994) e é aplicado ao *corpus* documental de maneira a organizá-lo e classificá-lo num conjunto de mensagens como categorias que se refiram às ideias-chave do que está a ser analisado em função dos objetivos do estudo, mas que não desconsideram emergir novas codificações. Portanto, a construção do texto organizado desta pesquisa será com base nas perspetivas de gestores e estudantes, suas diferenças, semelhanças e complementaridades.

A análise de conteúdo foi feita com base no software NVivo versão 11, o qual é reconhecido como um dos tipos de recursos que auxiliam o investigador na análise qualitativa dos dados para investigação em educação. Embora a utilização deste software seja uma mais valia por permitir ao investigador controle e flexibilidade na análise dos dados, não se desconsidera a necessidade de referenciais teóricos bem como categorização do material. A finalidade do estudo com esta abordagem qualitativa é “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares” [e como elas o] “constroem para os acontecimentos da sua vida cotidiana”

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 53 and 54). Isto reflete a forma como construímos a realidade social que parte do significado que damos às nossas experiências.

Silva & Pinto (2014) afirmam que na análise de conteúdo devem ser articulados os conceitos da teoria principal com os dados recolhidos e as regras metodológicas num sistema de relação global para diminuir o hiato entre a teoria e a linguagem dos fatos concretos e assim também ser concebida a legitimação do quadro teórico.

Bogdan and Biklen (1994) consideram que a codificação tem o intuito de proporcionar aos investigadores instrumentos para o desenvolvimento de categorias para classificação dos dados recolhidos. Esses tipos de codificação contribuíram para a elaboração das categorias dos discursos inseridas no software NVivo 11 onde os dados foram classificados para análise do conteúdo.

Este caminho metodológico permite compreender que investigar, no quadro das ciências da educação, corresponde a um compromisso ético com a melhoria da sociedade em geral ao contribuir para o esclarecimento e entendimento dos fenómenos educativos e aprimoramento da teoria e das práticas (Amado, 2017). Nesse sentido, ressalta-se a análise de cada fenómeno estudado para que, respeitadas as suas condições, seja possível refletir sobre novas práticas educativas e formativas para transformação dos indivíduos e das instituições.

6. ASPETOS ÉTICOS EM INVESTIGAÇÃO

O direito à educação faz a diferença na vida de todo cidadão tenha ele deficiências ou não. Neste âmbito, partindo do entendimento de que a inclusão é um movimento não só educacional, mas também político e social (Freire, 2008) este trabalho de investigação em educação vem defender a participação de todos e o respeito às diferenças no exercício consciente e responsável na sociedade de que fazem parte.

Os termos, aqui utilizados, tais como “deficiência”, “incapacidades” e “necessidades educativas especiais” foram extraídos dos documentos, revisão de literatura e este último faz referência às terminologias utilizadas nos setores e/ou cargos institucionais, ou seja, não tencionam qualquer tipo de discriminação.

Para a realização desta pesquisa foi elaborado, de acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação³⁹, um documento que trata sobre o

³⁹Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html> Acedido em 08 de fevereiro de 2019.

consentimento informado dos entrevistados⁴⁰ no qual se apresentam os objetivos da pesquisa, a importância da participação do entrevistado e os cuidados éticos no que se refere ao sigilo da identificação do participante e à divulgação dos dados. Reforça-se também a disponibilidade para comunicação com o pesquisador a qualquer tempo durante a pesquisa e para acesso aos resultados e divulgação dessa.

As entrevistas foram realizadas sob autorização dos próprios entrevistados e com a assinatura do documento em referência sendo os discursos dos entrevistados catalogados com uma letra para que se salvaguardem os critérios de anonimato e de confidencialidade. Portanto, após o término da escrita da dissertação de mestrado foi enviado um exemplar por e-mail aos entrevistados para conhecimento da informação e divulgação do estudo.

Considera-se também neste trabalho uma relação recíproca de respeito, sinceridade e confiança com os participantes entrevistados, realizando-se transcrição dos áudios exatamente de acordo com o que foi dito, e realizando o tratamento de forma clara e transparente.

⁴⁰Apêndice III – Termo de Consentimento Informado.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste Capítulo V apresentam-se os dados relativos ao estudo realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) relativo a processo de integração/inclusão de estudantes com NEE e aos sentidos que estes atribuem a esse processo. Num primeiro momento faz-se uma caracterização dos contextos: Universidade do Porto e FLUP, e dá-se conta de estruturas/serviços existentes nesta Unidade Orgânica que favorecem a integração/inclusão destes estudantes e apresenta-se uma breve caracterização dos sujeitos/participantes na pesquisa: gestores da UP e FLUP e estudantes com NEE. Num segundo momento faz-se a apresentação propriamente dita, dos dados que resultam da análise às entrevistas realizadas a estes dois grupos de sujeitos.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS

1.1. A Universidade do Porto (UP)

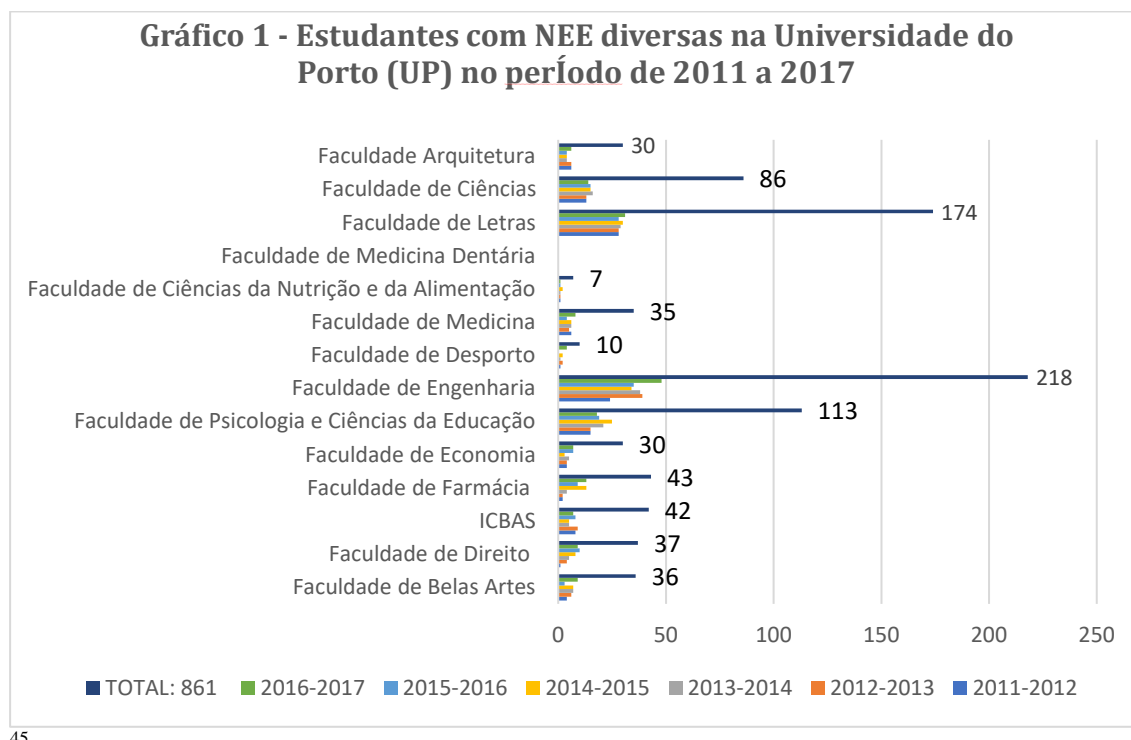
A Universidade do Porto (UP) foi fundada em 1911 e é uma instituição de ensino e investigação científica de referência em Portugal⁴¹. Foi instituída pelo Estado Português como “fundação pública com regime de direito privado denominada Universidade do Porto e os Estatutos da Universidade do Porto foram aprovados pela Assembleia Estatutária da Universidade do Porto, reunida em 22 de dezembro de 2008”⁴². Possui atribuições e valores, os quais destacamos: a formação no sentido universal “cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética - no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento”. De entre os valores a UP “obriga-se (também), nos termos da lei, a eliminar todos os fatores que constituam desvantagens à vivência, dentro da Universidade, dos cidadãos portadores de deficiências”⁴³.

⁴¹A Universidade do Porto (UP) é formada por 14 faculdades, incluído o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), os quais ofertam cursos nas áreas de Arquitetura, Artes e Humanidades, Engenharia e Tecnologias, Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Desporto e Direito.

⁴²Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=universidade Acedido em 03 de setembro de 2019.

⁴³Atribuições, Valores e Natureza da Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=18374 Acedido em 03 de setembro de 2019.

Elaboramos o gráfico abaixo por meio de dados recolhidos do GAENEE⁴⁴ sobre os estudantes com NEE que requereram o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da UP (EENEE), quando ingressaram ou durante a frequência, nas diversas faculdades, e o instituto da UP, para cursar licenciaturas, mestrados e doutorados, no período de 2011 a 2017:



Pelo gráfico, identificamos um total de 861 estudantes com NEE que ingressaram no campus da UP e estão distribuídos nas faculdades e no ICBAS⁴⁶ localizados de forma dispersa por toda a cidade do Porto. Identifica-se também que as faculdades com o maior número de estudantes com NEE são: em primeiro a Faculdade de Engenharia com 218, em segundo a Faculdade de Letras com 174 e em terceiro a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação com 113 estudantes com NEE.

1.2. Faculdade de Letras da UP (FLUP)

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) foi criada em 1919, estando a completar 100 anos. Desde então, funcionou em vários edifícios históricos da

⁴⁴ Dados recolhidos pela direção do GAENEE que faz a gestão desses dados e cuja recolha é realizada na medida em que o Estatuto é solicitado pelo estudante no acesso ou frequência do seu percurso académico.

⁴⁵ O Gráfico 1 está descrito no Apêndice IV.

⁴⁶ Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS) - U.Porto.

UP e desde 1995 funciona no edifício da escola no Campo Alegre⁴⁷. Oferece formação nas áreas disciplinares: Arqueologia, Ciências da Linguagem, Estudos Românicos e Clássicos, Ingleses, Alemães⁴⁸, dentre outros, e, mais recentemente, as Relações Internacionais, as Ciências da Comunicação e o Turismo⁴⁹.

Conforme o Despacho n.º 12937/2016, que refere a homologação de alteração aos Estatutos da FLUP, a faculdade tem como finalidade a “formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica” e a “prática constante da liberdade, do espírito crítico, da atitude de problematização e da avaliação constitutiva da atividade científica, cultural e social” (Cap. I, Secção I, artigo 3º, alíneas a) e c)). Na FLUP foi concebido o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) que funciona como sede dos gabinetes distribuídos nos três Polos universitários da UP⁵⁰.

Nos anos letivos 2017/18 e 2018/19, a FLUP teve um aumento de 20% de estudantes a requererem o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE), tanto no acesso à faculdade, em que são incluídos os estudantes que acedem pelo contingente especial do Concurso Nacional de Acesso (CNA), quanto na permanência. Além dessas características, os dados referem a necessidades especiais diversas e em caráter temporário e permanente.

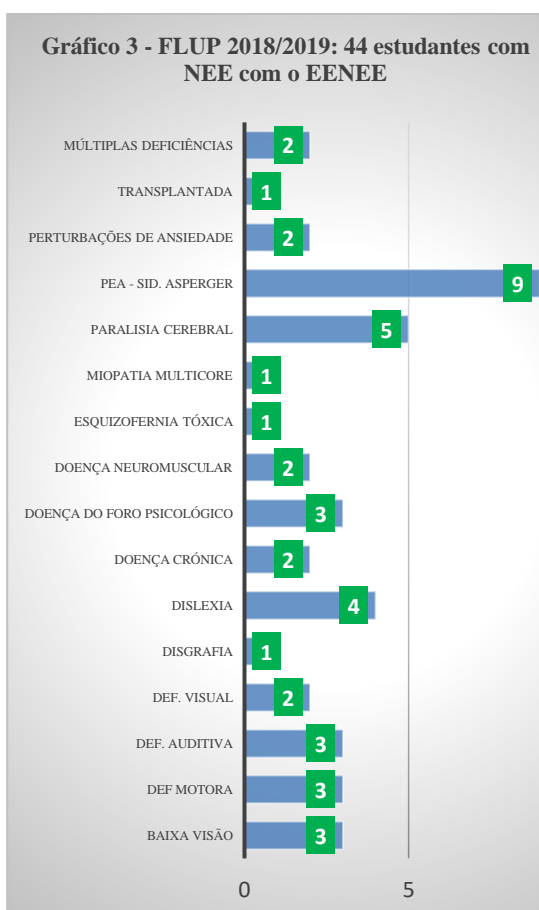
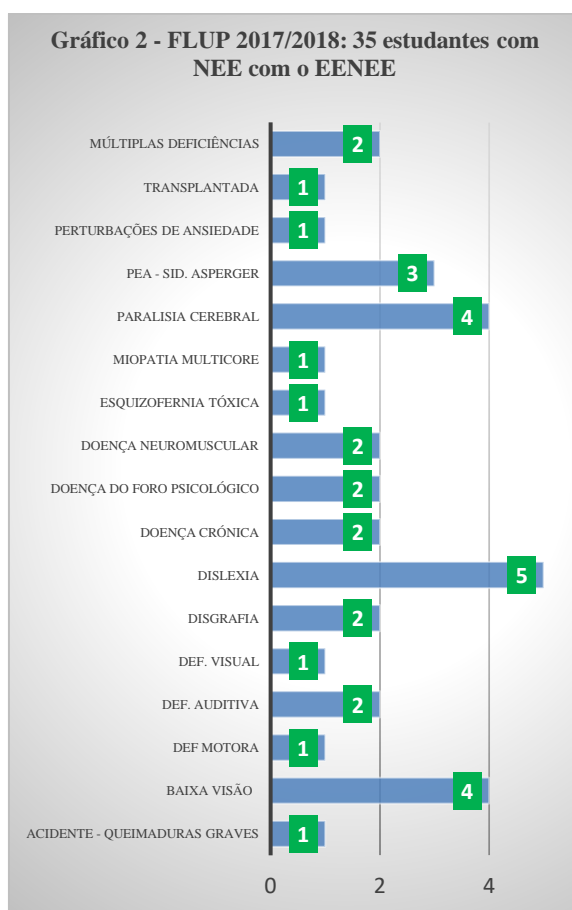
No Gráfico 2, referente ao ano letivo de 2017/18, destaca-se o maior número de estudantes com dislexia. Já no Gráfico 3, referente ao ano letivo 2018/19, destaca-se um maior número de estudantes com Síndrome de Asperger, enquadrada nas Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

⁴⁷100 anos FLUP. História. Disponível em: <http://blogs.lettras.up.pt/100anosflup/historia/> Acedido em: 03 de setembro de 2019.

⁴⁸Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182 Acedido em: 03 de setembro de 2019.

⁴⁹FLUP. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=flup Acedido em: 03 de setembro de 2019.

⁵⁰GAENEE. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1017857 Acedido em: 03 de setembro de 2019.



51

1.3. Apoios, recursos humanos e materiais ofertados pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) e a UP.

Os primeiros apoios existentes na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) destinaram-se a estudantes com deficiência visual a fim de reduzir dificuldades de aprendizagem. Esses apoios visavam o “acesso a materiais de estudo em suporte alternativo (Braille, áudio e digital)” e a “realização de testes e exames”⁵². Em 1995, ao mudar a sede da FLUP, para o edifício onde funciona atualmente, o Conselho Diretivo da faculdade decidiu apoiar a proposta de criação de um Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente Visual (SAEDV), com sede na Direção de Serviços de Documentação e Informação. O GAENEE passa então a contar com a equipa atual formada pela diretora e mais dois funcionários que são portadores de necessidades especiais.

⁵¹Gráficos 2 e 3 - Dados do GAENEE. Os Gráficos 2 e 3 estão descritos no Apêndice V.

⁵²GAENEE. Sobre nós. Como surge. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1017897 Acedido em 03 de setembro de 2019.

Em 2000, muda-se a nomenclatura para Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência na Universidade do Porto (SAED-UP), e o atendimento passa a abranger todos os estudantes com diversas NEE da Universidade do Porto (UP).

O Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE) da UP foi aprovado em 2008 e regulamentou diretrizes fundamentais à inclusão dos estudantes com NEE, tais como: como o regime de frequência, o apoio pedagógico, o regime de avaliação, acessibilidade e mobilidade e o apoio social, com a concessão de bolsa estudantil pelo Serviços de Ação Social da Universidade do Porto (SASUP), além de atendimentos prioritários na concessão de alojamento e nos refeitórios da universidade (EENEE, Artigo 10º).

Em 2016, foi alterada a designação para Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (GAENEE) com a missão de promover um ambiente académico de aprendizagem, tecnológico, físico e humano, “acessível e universal”, apoiando a UP na promoção da equidade “no acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à investigação”⁵³ para reconhecer e valorizar a diferença à inclusão de seu público estudantil. De entre as competências do GAENEE estão o zelo em aplicar de forma “efetiva e uniforme” o EENEE, a promoção de acessibilidade em toda a universidade, a produção e disponibilização de informação e materiais de estudo acessíveis e a contribuição para a “investigação e desenvolvimento na área da inclusão e desenho universal”⁵⁴.

A Universidade do Porto disponibiliza ainda outros serviços e recursos humanos e materiais para apoio à inclusão dos estudantes com NEE. A tabela 1 sistematiza esses apoios e recursos.

Tabela 1- Apoios para a inclusão de estudantes com NEE na UP⁵⁵

SERVIÇOS DE APOIO E FORMAÇÃO	DESCRIÇÃO
Formação TIC e Tecnologias de Apoio	Formação individualizada para utilização de ferramentas TC de acessibilidade e tecnologias de apoio;
Mobilidade e orientação	Aulas de mobilidade e orientação para baixa visão e cegueira para reconhecimento dos espaços da faculdade e outros locais da Universidade;

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Compete ao GAENEE. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1017856 Acedido em 03 de setembro de 2019.

⁵⁵ A Tabela 1 foi elaborada a partir das informações que constam no site do GAENEE disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1029916 Acedido em 03 de setembro de 2019. A Tabela 1 está descrita no Apêndice VI.

Língua Gestual Portuguesa	Disponibilização de Intérprete de LGP em aulas, momentos de avaliação e tutorias dos cursos em que se encontram inscritos estudantes surdos falantes de LGP;
Assistente Pessoal	É dada prioridade a atividades de âmbito académico, as quais são indispensáveis ao percurso académico do estudante, a fim de garantir equidade na frequência deste nível de ensino. Para além do assistente pode ainda ser disponibilizado um tutor par (estudante de anos mais avançados do curso que o estudante frequenta) ou um tutor docente para um acompanhamento mais individualizado do estudante; Este serviço está regulamentado no Dec. Lei 129/2017 09 de outubro.
Transporte e transporte adaptado	Serviço disponibilizado sempre que não existe alternativa acessível para o estudante e para os percursos que precisa efetuar por razões académicas. A Universidade do Porto, não dispondo ainda de transporte adaptado próprio, define com o estudante soluções conforme as suas necessidades, recorrendo à oferta muito limitada existente no mercado.

Além destes apoios observa-se ainda no site do GAENEE que há possibilidade de serem ofertados outros serviços e recursos em conformidade com as necessidades específicas de cada estudante e cada situação. É nesse âmbito que se enquadra o Programa de Voluntariado do GAENEE. Este existe para suprir a ausência de recursos humanos especializado no acompanhamento dos estudantes com NEE, por exemplo, em apoios nas deslocações dentro da UP e em instituições que não tenham acessibilidade e na adaptação de materiais de estudo⁵⁶ que são entregues ou enviados com frequência ao Gabinete pelos estudantes com NEE de toda a universidade.

No endereço eletrónico oficial do Gabinete há também acesso à informação e sensibilização para a comunidade académica com uma área denominada “perguntas frequentes” onde se pode adquirir conhecimentos básicos sobre como podemos ajudar uma pessoa com deficiência; como uma pessoa com cegueira trabalha com recursos materiais acessíveis; quais ajudas técnicas as pessoas com deficiências podem necessitar utilizar e o que são alguns tipos de deficiências.

A UP também disponibiliza as plataformas digitais institucionais como a “Tecnologias Educativas - Acessibilidade Digital” e a “PLACES - Plataforma de Acessibilidade” onde constam um conjunto de orientações, com tutoriais e vídeos organizados por aplicação, que ajudam a comunidade académica no apoio a estudantes com NEE.

De entre os apoios ofertados pela UP, destacamos a contratação de intérpretes de língua gestual portuguesa e o apoio de terceira pessoa, cujo serviço levou a universidade a ser premiada, (Correia, 2017).

⁵⁶GAENEE. Voluntariado. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1029896
Acedido em 03 de setembro de 2019.

1.4. Participantes na pesquisa: gestores e estudantes com NEE

Participaram nesse estudo um grupo de cinco sujeitos com responsabilidades na gestão da UP e da FLUP. Para efeitos de caracterização eles são identificados como gestores A, B, C, D e E⁵⁷. O gestor A exerce atividades de gestão há 22 anos com experiência em ações para a inclusão de estudantes com NEE. O gestor B é docente e nos últimos 16 anos, tem realizado atividades de gestão na FLUP, mantendo contato com os estudantes com NEE que frequentam a faculdade. O gestor C exerce atividades de caráter administrativo e também tem 22 anos de experiência com o atendimento a estudantes com NEE. O gestor D é docente com 37 anos de carreira na UP e com experiência na gestão da UP. O gestor E é estudante com experiência em atividades de gestão na FLUP com o propósito de incluir todos os estudantes.

Os convites aos gestores participantes nesse estudo foram realizados tanto pessoalmente como por meio do e-mail institucional. As entrevistas foram agendadas em função das suas disponibilidades.

Foram ainda entrevistados três estudantes com NEE que cursam licenciatura na FLUP. O estudante A - Síndrome de Asperger, optou pelo contingente geral do Concurso Nacional de Acesso (CNA), tendo entrado na segunda fase. Está a frequentar o 1º ano em Filosofia em tempo integral. O estudante B - doença neuromuscular-, entrou pelo contingente especial quando ainda contemplava só a 1ª fase do CNA e está a cursar o 2º ano em Estudos Portugueses e Lusófonos, em tempo parcial. O estudante C tem - doença neurológica-, entrou pelo contingente geral, porque a doença foi manifestada durante a sua permanência académica, e está a cursar o 3º ano em Filosofia com equivalência de disciplinas referentes ao mesmo, cujo início foi em outra instituição de ES. Os contactos com os estudantes com NEE foram realizados pelo funcionário do GAENEE por meio do e-mail/convite institucional elaborado pela investigadora.

As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e de fevereiro de 2019 e tiveram duração média de uma hora.

⁵⁷ Utilizamos a expressão gestores A, B, C, D e E pelo facto de todos os entrevistados exercerem atividades de gestão em diferentes níveis da UP e da FLUP.

2. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NA FACULDADE DE LETRAS DA UP – POLÍTICAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS

Nesta dimensão analisam-se os discursos dos entrevistados tendo em conta um conjunto de categorias e de subcategorias, tal como mostra a tabela 2, e os enfoques que o título enuncia: políticas, perspetivas e práticas:

Tabela 2 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise⁵⁸

Dimensão	2. A inclusão de estudantes com NEE na Faculdade de Letras da UP – políticas, perspetivas e práticas	
Categorias		Subcategorias
	2.1. Políticas institucionais e o acesso ao Ensino Superior de estudantes com NEE	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE). ❖ Percurso estudantil para acesso ao Ensino Superior (ES) na FLUP. ❖ Acesso na FLUP.
	2.2. Perspetivas sobre inclusão	
	2.3. Vivências de estudantes com NEE na FLUP	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O convívio com a comunidade académica.
	2.4. Serviços, recursos e condições institucionais	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Planeamento estratégico anual e as ações desenvolvidas. ❖ Serviços de apoio e os recursos materiais e pedagógico-curriculares. ❖ Recursos Materiais. ❖ Recursos Pedagógico-curriculares. ❖ Acessibilidade física.
	2.5. Formação de Professores e o Apoio Tutorial aos estudantes com NEE	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desafios enfrentados pelos professores. ❖ Desafios enfrentados pela UP.
	2.6. Perceções sobre o sucesso académico	
	2.7. Acesso ao Mercado de trabalho	
	2.8. Principais Obstáculos e Facilitadores à inclusão efetiva	
	2.9. Ações que podem ser desenvolvidas para ampliar e qualificar a inclusão	

⁵⁸ A Tabela 2 está descrita no Apêndice VII.

2.1. Políticas institucionais e o acesso ao Ensino Superior de estudantes com NEE

O Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE), e o percurso estudantil até ao ensino superior, em particular a passagem do Ensino Secundário (ES) para o Ensino Superior (ES), são tópicos em foco nesta categoria de análise.

❖ O Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE)

Publicado em 2008, o EENEE estabelece medidas necessárias à inclusão dos estudantes com NEE na Universidade do Porto. Segundo os entrevistados, esse Estatuto é reconhecido como importante para assegurar processos de intervenção que permitam aos estudantes realizar as suas trajetórias formativas. Conforme acentua um dos gestores:

*“(...) o Estatuto prevê que o diretor de curso tenha uma intervenção grande no processo de atribuição de apoios, porque [são reunidos] os intervenientes necessários: **por um lado o estudante que se conhece a si próprio sabe como trabalha e a melhor forma de trabalhar e por outro lado o diretor de curso conhece o curso não só a disciplina que ele ministra, mas o curso em si e conhece as outras disciplinas**” (Gestor A).*

Este excerto parece revelar a importância que assume o diretor do curso no processo de inclusão do estudante com NEE, fazendo a mediação com a “pessoa/serviço responsável pelo acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE da respetiva UO” (EENEE, artigo 4º, nº. 1) no sentido de criar condições e fazer as adaptações necessárias para a sua inclusão. Assegurar estas condições permitirá que o processo de aprendizagem tradicional seja substituído por outro adaptado que atenda com qualidade e equidade ao estudante com NEE desde o acesso académico (Moreira, 2005).

O referido Estatuto é de conhecimento da maioria dos entrevistados, mas não de forma aprofundada sobre a assistência regulamentada. Este desconhecimento como sublinham dois entrevistados pode ser devido a algumas faltas na divulgação do Estatuto:

*“Falta que esta informação passe pelo serviço de gestão académica que está responsável por esse processo de inscrição dos estudantes, que é um processo burocrático, passando essa informação, **porque o que acontece muitas vezes é que o estudante não soube do Estatuto [no seu acesso a UP e o GAENEE recebe] (...) muitos casos. (...) Há situações em que é o professor que identifica o estudante com NEE e informa. Hoje há muito trabalho deste a ser feito pelos professores**” (Gestor C);*

“Eu creio que não há uma grande divulgação, mas não tenho a certeza” (Gestor D);

A maioria dos gestores considera também que a aplicação das normas estabelecidas no EENEE ocorre de forma diversa em consonância com as características e culturas de cada faculdade e também depende do envolvimento dos diretores de curso, de docentes e técnicos.

“de facto em termo de aplicação tem algumas dificuldades sobretudo [pela UP ser um campus] disperso e diverso (...) [ter] histórias (...) e características muito diferentes (...) os cursos (...) [e as] culturas diferentes (...), portanto gerir esta diversidade toda no que toca à aplicação rigorosa de um Estatuto é complicado já por si, mais ainda (...) por falta de formação específica sobre como lidar com este conjunto de estudantes e como fazer aplicação efetiva deste Estatuto.” (Gestor A);

“(...) tem coisas que se calhar em uma faculdade funciona melhor do que em outra, mas no geral e a partir do momento em que é o estudante tem aprovado este Estatuto na sua faculdade esses apoios previstos, com um bocadinho de esforço e de insistência, ou não, (...) vão ter de ser respeitados, aquilo que ficar definido terá de ser respeitado.” (Gestor C);

Relativamente à FLUP todos os gestores consideram que nesta Instituição o Estatuto está consolidado e que há a disposição essencial dos serviços para inclusão. Eles afirmam que isso se deve ao facto de ser uma faculdade com um ambiente mais sensível e flexível às questões da inclusão, pela sua história de criação do serviço de apoio aos estudantes com NEE, pelos cursos mais ligados às áreas linguísticas, culturais e sociais e pelo número significativo de estudantes com NEE sempre presente na instituição:

“Foi sempre uma faculdade onde teve mais presente o tema da diversidade para além de ser depois também em termos culturais em termos até mesmo das especificidades dos cursos que ministra, será aqui também mais flexível e mais sensível às questões da diversidade e das culturas.” (Gestor A);

“(...) nunca tive nenhuma queixa de alguém que não tenha cumprido aquilo que estava contratualizado no Estatuto para estes estudantes relativamente aos tempos de exame, por exemplo, aos estudantes cegos que precisam que os exames sejam feitos em braile, que são feitos antes e que toda a gente cumpre (...)”. (Gestor B);

“os professores vão estando também já motivados para o fornecimento destes apoios (...) até porque estes cursos da área de letras têm há muitos anos a tradição de encontrar estudantes com deficiências.” (Gestor C);

“(...) eu conheço vários casos de alunos com NEE e eu acho que não há discriminação, acho que estão relativamente integrados, acho que é uma faculdade acolhedora, que toma medidas para melhorar as suas condições aqui.” (Gestor E);

Esta leitura positiva dos gestores não encontra sintonia na visão de um dos estudantes que relata o desrespeito, de alguns professores, relativamente aos direitos previstos na normativa e no plano individual do estudante:

“(...) há professores que não respeitam (...) que nem sequer quiseram saber do plano assinado (...) e que não estavam dispostos a fazer alterações, (...) muitas vezes, eles não querem, porque dá trabalho e também não querem compreender o problema de saúde do aluno e as necessidades que o problema acarreta.”. (Estudante B);

Ainda no que refere à aplicabilidade do plano individual, outro estudante considera que há falta de comunicação entre os professores de cada disciplina e o serviço de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE realizado pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), o que parece afastar-se da visão do Gestor A, antes referida. Considera, assim, este estudante que:

“(...) a comunicação entre o Gabinete e os professores de cada disciplina, não tem ainda uma comunicação bem feita. Falta comunicação”. (Estudante C);

Em síntese, os dados mostram que os gestores entrevistados reconhecem importância do EENEE no processo de inclusão dos estudantes com NEE no Ensino Superior. Constata-se, no entanto, uma certa dissonância entre o posicionamento dos gestores e o dos estudantes, os primeiros a terem uma leitura mais positiva do que os segundos.

❖ **Percurso estudantil para acesso ao Ensino Superior (ES) na FLUP**

Embora em Portugal exista legislação orientada para uma educação inclusiva (entre outros, o Decreto Lei n.º 3 de 7 de janeiro de 2008⁵⁹ e o Decreto Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018) tem sido reconhecido que as escolas não asseguram ainda a inclusão (Correia, 2018), quer por a falta de estruturas e de materiais, quer de recursos humanos qualificados para ensinar e preparar a diversidade de estudantes. Esta situação foi experienciada e explicitada por um dos estudantes entrevistados, admitindo que a sua trajetória escolar foi marcada por sentimentos de discriminação e de exclusão:

“(...) mais no secundário, sofri muito a exclusão, portanto, só quando entra mais no mundo académico é que eu soube mais o que era a inclusão. (...) tive que lutar muito

⁵⁹ O Decreto Lei 3 de 7 de janeiro de 2008 foi revogado.

pela inclusão, portanto falar da inclusão para mim um bocadinho difícil visto que sei mais de exclusão do que inclusão infelizmente.” (Estudante B);

De acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), é “um objetivo nuclear” colocar a acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais no ensino superior “por considerar que constitui um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática e inclusiva”⁶⁰. Contudo, não obstante as políticas nacionais de acesso dos estudantes com NEE ao ES, com o aumento nos últimos anos do contingente especial de acesso, o despreparo das instituições escolares gera influência na decisão do estudante com NEE ao final desse percurso, e acaba por dificultar ainda mais o acesso ao ES, tal como testemunha um dos gestores entrevistados:

“as escolas vão lutando com muita falta de recursos humanos, falta de professores, de equipamentos, embora exista o ensino inclusivo, (...), [contudo a] maior parte das pessoas não sabem braille, não estão minimamente preparados para ensinar uma pessoa com deficiência visual.” (Gestor C);

Embora também os estudantes reconheçam que tem havido um esforço político, admitem que o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior é ainda muito difícil, sendo ainda muitos poucos os estudantes que acedem ao ensino superior:

“(…) [recentemente, o governo duplicou o número de vagas na primeira fase e criou número de vagas para a segunda fase], só que eu acho que não arrasta muita gente para o ensino superior, porque são muitos poucos os alunos com necessidades especiais que vão para o ensino superior.” (Estudante B);

Este mesmo estudante, em consonância com a leitura de alguns dos gestores, situa também algumas dessas dificuldades no ensino secundário:

“(…) nós temos muitas barreiras a nível de secundário. (...) eu fui apelidada de coitadinha por ter um problema de saúde e de que não era capaz e tinha que ir para um curso profissional (...) está aí a ideia de que o curso profissional é para quem tem problemas (...) [e por essas barreiras no ensino secundário] na FLUP, eu posso te dizer que não convivi com muita gente com necessidades especiais.” (Estudante B);

⁶⁰Balcão IncluIES. Introdução. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752> Acedido em 25 de setembro de 2019.

Do mesmo modo, o estudante A também reconhece, embora haja o contingente especial de acesso para o ES, há obstáculos que começam no ensino secundário. Este estudante, como se referiu no ponto relativo à caracterização dos participantes no estudo, optou por não entrar pelo contingente especial do Concurso Nacional de Acesso (CNA), embora tenha tido o diagnóstico no ensino secundário.

O seu testemunho evidencia a complexidade nas escolas e os professores saberem lidar com algumas situações e saberem encaminhá-las devidamente:

“Eu estava na Educação Especial [no secundário], porque eu tinha dificuldades sociais e, pronto, aquelas dificuldades mais sociais propriamente dito. Mas eu descobri no ano passado que era asperger. Basicamente é isso. Porque na altura eu não sabia – Por que que eu estou aqui? (...) [e então] me informei sobre a asperger” (Estudante A);

Conforme as recomendações do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES, 2017)⁶¹, os docentes de educação especial, os psicólogos e profissionais dos serviços responsáveis por acompanhar e orientar os estudantes com NEE no ensino secundário têm de ter “um papel mais interventivo no processo de escolha do curso, aconselhando e informando o estudante” para que ele compreenda com clareza os critérios exigidos ao ingresso no curso escolhido e as prospeções desse curso para o mercado de trabalho e possa se organizar para aceder ao ensino superior. A ausência desse acompanhamento no percurso do estudante A o levou a ter dificuldades de acesso ao ES com tentativas de escolhas nos cursos e para conseguir a certificação do ensino secundário, pois demandaram tempo e desgaste:

“foi difícilimo, tive de fazer muita coisa. (...) Eu andei meses a procurar cursos, a tentar, tive que ir na escola muitas vezes, porque até tinha havido uma segunda fase de uma disciplina que eu tinha deixado pra trás no décimo primeiro. Portanto, ainda estava com aquela condicionante. Passei, graças à Deus (...)”. (Estudante A);

O estudante B entrou pelo contingente especial, quando ainda contemplava só o primeiro ciclo, e também ele relata dificuldades, porque nesse processo:

“(...) foi muito difícil entrar (...). Na primeira fase, tive o azar, como tive várias hospitalizações, portanto, tive também o azar de não ter a nota mínima, e tive nota mínima na segunda fase [pelo contingente geral] só que a nota não me permitiu entrar em nenhuma instituição de ensino, então, tive que fazer melhoria de nota um ano inteiro para tentar na primeira fase entrar”. (Estudante B);

⁶¹Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES). Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=f2c9f2be-0645-42f6-90c6-e57f1fb42a39> Acedido em 19 de setembro de 2019.

Como se constata, apesar de haver pelo CNA um contingente especial de acesso ao ensino superior para os estudantes com NEE, o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior não é percecionado como fácil. Por outro lado, esse contingente está apenas previsto para o primeiro ciclo de estudos, que corresponde às licenciaturas, não havendo, ainda, previsão de contingente especial de acesso para o segundo e terceiro ciclos de estudos, os quais correspondem ao mestrado e doutoramento, embora já seja uma reivindicação por representantes das instituições de ES em Portugal por meio do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDS), segundo o gestor A, o que reflete preocupações com a equidade em educação.

Também o gestor D reporta a esta questão reforçando a importância da equidade no acesso ao ensino:

*“(...) no âmbito da inclusão deve ser bom **que haja equidade, portanto, não pode haver limitações ao acesso que sejam decorrentes das NEE. Daí haver contingentes especiais para estudantes que tenham estas NEE de modo a garantir equidade.**” (Gestor D);*

Em face destes dados também nós consideramos importante haver maior articulação entre ensino secundário e o ensino superior no sentido de se prevenirem situações de discriminação e de exclusão.

❖ Acesso na FLUP

Um outro aspeto em foco nesta pesquisa diz respeito ao acesso dos estudantes à FLUP. Este é realizado primeiro por meio da inscrição/matricula nos serviços académicos onde o estudante tem de preencher um formulário a confirmar se tem ou não uma necessidade especial. Ao confirmar, pode requerer o EENEE e é, então, encaminhado ao GAENEE, de sua respetiva unidade orgânica, em que são solicitados documentos e é elaborado o plano individual do estudante, respeitando os direitos regulamentados no referido Estatuto, junto ao funcionário do Gabinete, o diretor do curso e o próprio estudante (Artigos 2º e 3º EENEE). Esse requerimento poderá ser aplicado “noutro período se as necessidades específicas só forem detetadas posteriormente, ou resultarem de ocorrências posteriores ao início do ano escolar.” (ibidem). Em relação a este processo, um entrevistado refere o compromisso da UP e o cuidado que há para que os estudantes com NEE superem os seus desafios de acesso e frequência académicos com equidade:

“A UP entende e compromete-se que os estudantes independentemente das suas NEE tenham o direito aos mesmos apoios e a fazer o seu percurso académico garantindo as mesmas condições de acesso e permanência que os demais estudantes. (...) há este cuidado em incluir os estudantes sempre sabendo que há novos desafios que vão surgindo, estudantes com novas necessidades, é uma evolução.” (Gestor C);

Os serviços de apoio são apresentados aos estudantes com NEE no acesso a cada faculdade da UP e são oferecidos conforme a manifestação de interesse do estudante. Contudo, o gestor B refere que há estudantes que não se sentem à vontade para requerer esse conjunto de apoios e que isso pode ser pelo receio de ser identificado como diferente e, porventura, discriminado:

“(...) já tivemos situações de estudantes com elevado grau de surdez e que não querem...enfim, [talvez por receio de] discriminação, embora hoje em dia se tenha uma política mais inclusiva possível, (...) mas tentamos com a máxima descrição nesses casos conseguir dar esses apoios.” (Gestor B);

O estudante A refere ter sido rececionado pelo GAENEE, que solicitou documentações que ele considerou terem sido demasiados o que tornou o seu acesso difícil:

“(...) tive de fazer os certificados das NEE e tal, e essa coisa toda uma papelada, nunca mais acabava, mas entreguei a tempo (...) Era para comprovar que eu tinha apoio [no ensino secundário]”. (Estudante A);

Sobre a sua perceção do acesso e frequência na FLUP, o estudante C ressalva a ausência de uma política institucional da UP para adaptação dos recursos metodológicos e materiais, à disposição de todos, para elaboração do plano individual estudantil e concretização das orientações recomendadas aos docentes sobre as NEE e sobre como trabalharem com flexibilidade conforme as necessidades em aprendizagem:

“(...) acho que a falta de disposição da parte dos professores para conciliar outros meios (...) pela internet para poder ajudar na aprendizagem do aluno, não existe. E acho isso terrível, não há preocupação em criar, adaptar os meios, apenas o aluno fica limitado a ler [o material] o que é dado por eles e comparecer aos exames. Então, acho que não tem uma política interessante e nem adaptativa direcionada aos alunos com um caso especial, não há essa preocupação. Acho que é uma falha muito grande dos órgãos responsáveis da FLUP.” (Estudante C);

A política institucional é referida pelo estudante C como uma necessidade de mudanças que impactem na inclusão efetiva de todos os estudantes com NEE na FLUP.

Segundo Nunes (2015), as modificações significativas para a inclusão educacional podem resultar a partir de uma reforma curricular organizacional no modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que consequentemente implicarão nos métodos da formação e avaliação de docentes e discentes.

Tais medidas configuram necessidades que, como afirma o estudante C, já deviam existir na universidade para que os estudantes com NEE fossem de facto incluídos:

“Espantou-me um bocado, no princípio, porque achei que eram coisas que já deveriam existir antes mesmo de aparecer qualquer aluno com qualquer tipo de problema. Porque não dá para pensar qual vai ser o problema que vai surgir. Então, o GAENEE, já deveria ter um programa, um leque aberto para o aluno em si independente da doença.” (Estudante C);

O estudante C ressalta ainda a importância de o GAENEE promover ações de inclusão e integração no acesso do estudante com NEE às dinâmicas universitárias (Rodrigues, 2004). A propósito desta questão, o estudante A relata suas dificuldades académicas com relação aos testes e a necessidade de ter um acompanhamento específico para esclarecimentos sobre as componentes avaliativas, revelando sentimentos de desânimo e até de injustiça:

“Estou chocado com os testes ainda, porque acho que não vou passar em nenhuma, vou ter que recomeçar quase todas.” (Estudante A);

Segundo Sá et al. (2015) é muito importante que os estudantes tenham conhecimento das perspectivas organizacionais de modo que possam interagir e percebam a instituição, suas variáveis objetivas e subjetivas, classificatórias e formativas. Ter este conhecimento influencia “o grau de satisfação do estudante com a instituição” (2015, p. 282) e podem afetar o sucesso académico. Essa parece ser a percepção de um dos estudantes:

“(…) o aluno tem de estar mergulhado todo ele dentro da realidade da vida académica. É diferente do aluno dizer ‘eu não quero participar’ de alguma coisa por direito dele e vontade livre quando a universidade tem meios para ele participar, mas se a universidade não tem meios é horrível tentar ter acesso (...) quando não tem as coisas preparadas. Eu não posso ir com a metade da bagagem, ou vou com ela completa, ou só uma metade não vai satisfazer o aluno.” (Estudante C);

Nesta sua leitura este estudante tece algumas críticas em relação ao modo de funcionamento do Gabinete de apoio aos estudantes com NEE.

“O Gabinete tem acesso a toda papelada do aluno em relação ao tipo de doença a necessidade que tem, [portanto], deveria ter outros métodos mais fortes, digamos assim, a respeito de como o aluno poderia se introduzir na vida académica.” (Estudante C);

De acordo com as autoras Sá et al. (2015), sendo a universidade um espaço de privilégio para a (re)afirmação da autonomia académica e formação profissional, aos estudantes com NEE têm de ser disponibilizadas opções de participação ativa nos contextos académicos para que mergulhem nas dinâmicas institucionais e desenvolvam aprendizagens em equidade aos demais para superarem os desafios inerentes as complexidades do percurso universitário.

Os estudantes B e C lamentam não conhecer mais a diversidade de estudantes que há na FLUP e que isso também está relacionado com o facto de não haver uma receção e interação que convidem e envolvam os estudantes com NEE na FLUP e que poderia existir no acesso logo ao requerimento do Estatuto pelo discente:

“Eu não conheço alunos com NEE especiais aqui e acho uma pena, porque quando me inscrevi como aluno com NEE pedi o Estatuto e imaginava que isso deveria ocorrer naturalmente, mas foi um banho de água fria, para mim, entre aspas, porque não existe uma preparação a esse nível e acho que deveria existir também.” (Estudante C);

“Eu acho que o GAENEE poderia ter uma forma de preparação dos alunos (...) não interessa o curso, de se conhecerem em seus problemas e haver uma ajuda mútua de incentivo, apenas isto. São experiências humanas que enriquecem a nível cultural e de esforços a quererem ser...progredir e isso não existe. Acho lamentável.” (Estudante B);

As necessidades manifestadas individualmente de terem oportunidades para poder conhecer e interagir com outros estudantes na FLUP, mostram-nos o quanto são fundamentais iniciativas e atitudes que aproximem os estudantes e que promovam relações de acolhimento, envolvimento e partilha com toda a comunidade académica permitindo, assim, vivências mais humanizadas e a possibilidade de celebrar a diversidade (Marques & Marques, 2006; Sanches & Teodoro, 2006) no contexto académico.

2.2. Perspetivas sobre inclusão

Um outro tópico em foco neste estudo teve a ver com o modo como os entrevistados perspetivam a inclusão, e que sentidos lhe atribuem. Todos os entrevistados manifestaram consenso quanto à ideia de que a inclusão é fundamental e que deve ser garantido o direito à igualdade, à participação e à educação de todos.

Segundo um dos gestores:

“Incluir é acolher as pessoas, além de fornecer todos os direitos e condições, é absorver no seu seio, no seu meio, pessoas com um tipo de NE. A nossa sociedade tem um problema de aceitar a diferença seja ela qual for: deficiência, raça, cor, língua. Incluir é diferente de integrar.” (Gestor C);

Para os gestores A e D disseminar uma cultura de inclusão dos estudantes com NEE pela comunidade académica, implica haver diálogo e assegurar o direito à educação com adaptações desde os métodos de ensino e aprendizagem em sala de aula aos diversos serviços académicos de forma flexível e acolhedora:

“(...) a inclusão [é] a capacidade de diálogo de incluir de forma equitativa toda a diversidade. (Implica) que as estruturas (...) possam ser suficientemente flexíveis de modo a incluir pessoas com diferentes características e diferentes formas de estar no mundo e de aprender e de no fundo exercer o seu direito de acesso à educação. (...) ter uma universidade inclusiva será isso: a capacidade de incluir, de ter em conta, de acolher de forma confortável e equitativa toda a diversidade que é de facto muito ambicioso considerando toda a diversidade.” (Gestor A);

“(...) inclusão no ensino superior [é criar condições para que] qualquer pessoa possa usufruir no ambiente em que haja equidade no acesso ao ensino, aprendizagem e a todas as atividades que estão associadas incluindo as atividades de natureza cultural, por exemplo.” (Gestor D);

O gestor A ressalta ainda que a inclusão no ensino superior é um processo e um desafio de toda a comunidade académica, principalmente, dos responsáveis pela razão de ser da universidade:

“(...) é um processo não é um fim (...), porque necessariamente as pessoas mudam, as características mudam, os contextos mudam, mesmo a nível educativo, (...) e é uma direção que tem que se ir revendo a cada momento (...) este processo não se faz sozinho, tem que envolver todos os serviços da universidade, toda a comunidade académica (...)” (Gestor A);

Os discursos mobilizados revelam que estes entrevistados têm um entendimento muito claro sobre inclusão e suas implicações nas dinâmicas organizacionais.

Segundo Sanches and Teodoro (2006, p. 72) uma educação inclusiva deve refletir a heterogeneidade de um grupo visto não como um obstáculo, mas como “um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”, contribuindo para uma transformação social.

Relativamente aos estudantes, os excertos seguintes evidenciam também os seus entendimentos sobre inclusão:

“Inclusão tem de acontecer, é fundamental, o ser humano é muito social. No sentido de nós termos de nos relacionarmos para nos sentirmos bem (...) Nos sentirmos em casa, em qualquer sítio. Seja num café, seja numa faculdade (...)”. (Estudante A);

“(...) pra mim inclusão é envolver todos (...), porque a sociedade precisa de todos independentemente se [tem ou] não uma deficiência (...) E muitas vezes esquecemo-nos que uma pessoa, por exemplo, pode ser cega, mas tem muitas ferramentas que são úteis ao trabalho (...) Portanto, não é por ter uma deficiência que nós não somos capazes, até pelo contrário, temos que trabalhar mais para sermos capazes e sermos aceitos na sociedade (...)” (Estudante B);

“Ao meu ver, seria disponibilizar melhores meios para a pessoa que estivesse relacionada a algum tipo de problema, possa ter acesso como todas as outras pessoas. E deveria ter um olhar [percetível] que faz com que se a outra pessoa não consiga chegar ou se adaptar a determinadas coisas [sejam criados] meios adaptativos para” (Estudante C);

Como se observa destes discursos, todos os estudantes têm uma leitura muito clara sobre o que deve ser a inclusão, deixando no ar a ideia de que esta não é ainda uma realidade, de facto.

Os significados e sentidos expressos pelos estudantes, em síntese, evidenciam a necessidade de que haja conhecimento claro das situações experienciadas para reconhecimento e valorização de cada pessoa, independente de sua condição ou limitação. E que é necessário que as instituições se comprometam mais nesta causa, divulgando informação e investindo mais na formação de professores. Os seus testemunhos refletem uma consciência profunda de que, como sublinha Diniz (2007) “diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o ‘direito de estar no mundo’”. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência” (2007, p. 32), o que reporta de novo para a importância da formação dos professores. Voltaremos à questão da formação, mais à frente neste trabalho.

2.3. Vivências de estudantes com NEE na FLUP

Relativamente a esta categoria, compreendemos que o processo de acesso e de permanência na FLUP é reconhecido pelos estudantes como relativamente favorável ainda que considerem também terem enfrentado barreiras e muitos desafios:

“Tem sido positiva, tenho me adaptado bem. Bem, como quem digo, tenho tentado. (...)”. (Estudante A);

“Com os altos e baixos como é óbvio, mas está em todo lado mesmo quando for para o mercado de trabalho está em todo lado, as pessoas...cada pessoa tem a sua especificidade e nós temos que saber lidar com elas que às vezes é um bocadinho difícil por causa da incompreensão por causa de algumas mentalidades, mas no modo geral tem corrido bem.” (Estudante B);

“Fui aceito relativamente, mas esperava um bocadinho mais.” (Estudante C);

Apesar desta visão positiva, os estudantes entrevistados manifestam necessidades específicas como um acompanhamento individual com o docente com tutorias realizadas; apoios tecnológicos, como a gravação de aulas; e a realização das aulas presenciais em salas no piso zero da FLUP devido às dificuldades condicionadas pelas doenças dos estudantes B e C como a exaustão física acelerada e a perda de equilíbrio que reduzem as condições para se deslocarem. Por suas palavras:

“[Necessito de orientação docente com] tipo tópicos de conteúdo. [Por exemplo], dentro disto vê lá o que é que sai. Pronto, basta ser dentro disto. Com uma orientação, porque sem orientação, eu não consigo. Se eu não tiver orientação, eu busco alguma coisa que não sai.” (Estudante A);

“(...) minhas necessidades especiais são os apoios tecnológicos, que necessito a gravação das aulas, mais tempo para realização dos testes e exames e as salas cá em baixo, apesar de ter acessibilidade...a FLUP...a doença aumenta um bocadinho, então, tem que ter as salas cá em baixo para não ter que andar de cima a baixo.” (Estudante B);

“(...) o meu problema é facto de ter de vir constantemente às aulas, não tenho capacidade, porque tenho um problema de equilíbrio (...) falta de disposição da parte dos professores para conciliar outros meios (...) pela internet para poder ajudar na aprendizagem do aluno (...) e, algumas vezes, eu ter alguma dúvida e possa estar em casa e, para que eu possa esclarecer, não tem ninguém, um professor específico da disciplina, a quem eu possa recorrer para fazer a pergunta.” (Estudante C);

❖ O convívio com a comunidade académica

O convívio com os colegas na comunidade académica é também um aspeto destacado pelos estudantes. Alguns reconhecem esse convívio como muito bom, outros consideram que não existe, tal como evidenciam os seus discursos:

“(...) a nível de adaptação tem sido extremamente positivo. Tenho me adaptado bem aos colegas que me receberam também...aceitamos diferenças. Algumas diferenças”. (Estudante A);

“Considero bem (...) quando cheguei a faculdade, pedi ajuda quando tinha de pedir e auxiliava quando eles me pediam ajuda, mas só expliquei [as minhas NEE], por alto, às pessoas que vi que eram verdadeiras e ajudavam, porque queriam e não por pena. Porque às vezes é o que acontece.” (Estudante B);

“(...) não há de a parte dos professores falar sobre o assunto em sala de aula, também não existe uma relação de um aluno com NE com os colegas de turma, não há, não existe. Não existe nenhuma forma de preparação em si, nem um meio de tentar fazer com que as pessoas se possam conhecer”. (Estudante C);

O convívio que estabelecem com outros estudantes no âmbito do trabalho voluntário, por meio da Associação de Estudantes da FLUP (AEFLUP), é também visto como positivo na perspetiva do estudante B, mas na perspetiva do estudante C não há iniciativas e ações de acolhimento aos estudantes com NEE e isso também se deve ao facto de a FLUP não promover esse tipo de ação para acolhimento e envolvimento do estudante com NEE no ambiente universitário.

O estudante B pelas suas características e especificidades tem necessidade de estar na primeira fila da sala para acompanhar melhor a aula. Para ajudar o estudante, um funcionário do GAENEE junto a um voluntário da AEFLUP passaram a sinalizar uma cadeira como reservada. Segundo o estudante essa situação tem funcionado.

Refere a propósito:

“[Devido às minhas especificidades], convém ficar na primeira fila para ouvir e alguma coisa que o professor escreva no quadro [para que eu] veja melhor, então, (...) a colega que faz o voluntariado, por volta da 1h da tarde, ia a sala e deixava o papel no lugar e houve respeito pelos colegas e ninguém sentava naquele lugar. Inclusive, uma vez houve um problema e ela esqueceu-se e ninguém sentou lá.” (Estudante B);

O mesmo estudante destaca a importância do trabalho voluntário pela FLUP e de que deve ser reconhecido e mais divulgado para o conhecimento e envolvimento de toda a comunidade académica:

“Devia haver mais [estudantes voluntários] e devia também haver apoio para quem faz voluntariado e reconhecimento que o voluntariado, quer dizer, poucas pessoas sabem o que é e [outras] também não querem saber e acho que é lamentável não valorizar o voluntariado.” (Estudante B);

O estudante C ressalta que nunca chegou a recorrer ao trabalho dos estudantes da AEFLUP e relata que para quem tem uma dificuldade, ou tem de lidar com uma doença e as limitações que ela causa, é demasiado desafiador, e, nesse sentido, considera que a FLUP

junto com a Associação é quem deveriam acolher o estudante com NEE e convidá-lo a ser e estar presente, ativo e participativo e a superar seus desafios pessoais e educacionais:

*“A pessoa em si ao descobrir que tem um problema, temos que analisar a dificuldade de a pessoa gerir a situação, o foro psicológico do indivíduo em relação a própria a aceitação daquilo que tem. Quando ela porém está aberta a retomar a sua vida (...) **acho que é uma forma entre aspas de um pedido de ajuda aos demais para motivá-la a continuar** e acho que a motivação está quando estas outras pessoas, mais do que esperar que a pessoa vá atrás,(...) a própria instituição já esta aberta para a acolher. **O acolhimento nunca é ao contrário, alguém a pedir, a instituição é que tem de estar aberta a oferecer.**” (Estudante C);*

Como afirma Rodrigues (2014) fomentar a construção de uma IES inclusiva requer intervenção e atuação coletiva e, numa perspetiva mais individual, a defesa do direito humano à inclusão pela próprio estudante com NEE sendo para isso necessário que ele esteja acolhido, apoiado, informado e fortalecido para que “possa advogar a favor dos seus próprios direitos” (idem, p. 14).

2.4. Serviços, recursos e condições institucionais

Esta categoria integra aspetos relacionados com o planeamento estratégico da FLUP, Serviços de apoio e recursos materiais e pedagógico-curriculares, ações desenvolvidas para incluir estudantes com NEE. Integra também aspetos relacionados com a acessibilidade física.

❖ Planeamento estratégico anual e as ações desenvolvidas

Relativamente ao planeamento estratégico anual das ações para a inclusão dos estudantes com NEE na UP e na FLUP, os dados mostram que alguns gestores têm um conhecimento mais aprofundado do que outros em relação ao planeamento e organização institucional das ações e projetos orientados para a inclusão:

“Isso é algo que [se esta a tentar] implementar (...) mas ainda é um trabalho muito incipiente. (...) tem sido muito serviço assim a empurrar, na medida em que se vai tendo maior reconhecimento da importância da inclusão a vários níveis”. (Gestor A);

“A inclusão e as necessidades educativas dos estudantes (...) são consideradas do ponto de vista do planeamento. Existe um orçamento todos os anos para as atividades do Gabinete de apoio ao estudante com NEE”. (Gestor D);

“O Gabinete com certeza que faz e que tem, enfim, que vai monitorizando isso [avaliação dos impactos das ações] (...)”. (Gestor B);

Embora os gestores reconheçam que há já alguma planificação de ações orientadas para a inclusão, reconhecem, contudo, que esse trabalho precisa de ser mais articulado entre as várias estruturas e não ficar muito confinado ao Gabinete:

*“(...) como o serviço é da universidade, o que tentamos fazer é sempre nesse planeamento global para **não estarmos a fazer ações separadamente daquilo que o Gabinete planeia para a universidade inteira.**” (...) (Gestor B);*

*“(...) porque tu dizes ok, [há] um plano de implementação de questões de inclusão a vários níveis, sistemas de informação edificado, nas próprias metodologias de ensino e aprendizagem, um projeto piloto de gravação de aulas que vai ser ampliado na faculdade letras. Mas, isso, **esta estrutura, esta forma de trabalhar vai adquirindo mais importância (...) se os serviços que estão associados a estas fases de trabalho, fizeram também a sua parte se não fizerem a sua parte vai ser difícil fazer avançar este plano adequadamente.**” (Gestor A);*

*“(...) nós ainda precisamos de investir em mais atividades [que possam favorecer o processo de desenvolvimento desses estudantes] (...) **qualquer atividade neste âmbito é sempre feita através do Gabinete.**” (Gestor D);*

Segundo o gestor A, o planeamento estratégico institucional de ações para inclusão dos estudantes com NEE na UP a partir da identidade institucional é importante para a difusão de uma cultura inclusiva nas diversas faculdades, espaços e setores para desenvolverem essas ações em harmonia com a sua multiculturalidade, mas não deve ser confundida com a centralidade ou a desobrigação de outros setores pensarem a inclusão na universidade, à espera que o setor central proponha as iniciativas necessárias à inclusão dos estudantes com NEE.

“As questões de inclusão começam a ter mais relevância e começa cada serviço a ver a importância dessas questões para a resolução de muitas outras coisas em que eles também estão a trabalhar, na medida em que esses assuntos começam a ser mais integrados na dinâmica de cada serviço, quando cada serviço vai fazer da sua parte...e coletivamente vão contribuindo para uma certa identidade institucional.” (Gestor A);

O mesmo gestor faz ainda referência à necessidade de um planeamento e acompanhamento dos programas de formação na área de inclusão e diversidade, para docentes e técnicos na UP:

“(...) a avaliação normalmente desses cursos de formação são aquelas avaliações que fazem mais especificamente do curso (...) sobre a satisfação dos formandos em relação ao curso específico (...) não tem havido depois um acompanhamento, ou seja, uma

avaliação institucional da parte da universidade sobre os resultados (...) que a frequência por parte desse conjunto, desta formação, depois vem a ter na atividade daqueles profissionais dentro da própria universidade, isso não tem sido”. (Gestor A);

Alguns gestores referem as realizações de atividades de sensibilização em datas de reconhecimento das questões de inclusão, a nível nacional e internacional, e por meio da organização de congressos internacionais, reconhecendo que estas iniciativas, ainda que correndo de forma descontínua, convidam a comunidade académica a conhecer e refletir sobre as dinâmicas de inclusão da diversidade no ES:

“(...) são promovidas iniciativas, por exemplo, no dia mundial de conscientização do autismo em que a UP é mobilizada a participar de ações neste dia com a promoção de eventos de sensibilização para a conscientização das pessoas nesta problemática do autismo, há também outras iniciativas como a da Língua Gestual Portuguesa. Às vezes na altura da comemoração do braille também realizamos evento de conscientização que, não havendo programada, ou seja, acho que não está definida em papel, mas essas iniciativas vão acontecendo de forma natural pela UP”. (Gestor C);

Contudo, para o estudante B embora essas atividades sejam consideradas importantes, elas não causam impactos na inclusão dos estudantes com NEE, porque isso depende da reflexão e capacidade das pessoas em mudarem e cooperarem para a efetivação do direito à educação:

“(...) a FLUP tem apostado no congresso que se realizou em setembro [de 2018] para tentar abrir mentalidades, mas não é só o congresso, é abrir mesmo as mentalidades e isso parte de cada um e não há nenhuma ação de sensibilização que possa dizer ‘não, tu vais mudar e pronto’, também tem que partir das pessoas. Eu aprendi muito no congresso, mas depois chegam pessoas, que deviam ser pessoas, e que me insultam por eu ter uma deficiência, quer dizer, onde estão as ações de sensibilização que a FLUP fez? Ou que em Lisboa se concretizaram? Em todo o país, onde é que está isso? Portanto, não é só fazer ações de sensibilização, mas também abrir.” (Estudante B);

Nesse sentido, o Livro Verde sobre Responsabilidade Social (RS) e Instituições de Ensino Superior (IES), elaborado por representantes das IES de Portugal, apresenta fatores críticos de sucesso para o desenvolvimento da RS nas IES, recomendando que ações como as que visam a conscientização, empoderamento e mudança social tenham mais impacto nas comunidades académica e social. A este propósito proclama a defesa de “uma liderança democrática, transparente e responsável que incorpore a responsabilidade social no planeamento estratégico da instituição” (ORSIES, 2018, p. 23) com a participação e comunicação transparente de interessados internos e externos às IES.

Ou seja, a construção do planeamento de atividades institucional deve haver de forma transparente e participativa com prioridade à responsabilidade social para que sejam sentidos os impactos da mudança na cultura organizacional e social na comunidade académica.

❖ **Serviços de apoio e os recursos materiais e pedagógico-curriculares**

Um dos serviços de apoio aos estudantes com NEE na FLUP, é, como já se referiu, o GAENEE. Este funciona com três funcionários, sendo um deles responsável pela direção do Gabinete, e com uma equipa mais central que é a *Pró-reitoria de Saúde e bem-estar, apoio social aos estudantes com necessidades educativas especiais*. Mas, conforme relata o gestor E, o quadro de funcionários é reduzido para poder realizar as ações necessárias ao acompanhamento estudantil especializado:

“A nível de recursos humanos acho que pode haver mais pessoas que cotidianamente acompanhem estes estudantes, que ouvissem as preocupações deles, as necessidades deles, e acompanhá-los nestas questões. (...) O acompanhamento também é importante para saber quais as necessidades dos estudantes para poder ter as iniciativas em conformidade”. (Gestor E);

Concomitantemente, os estudantes A, B e C afirmam conhecer os apoios disponibilizados pelo GAENEE, mas ressaltam que, para a sua inclusão, o apoio e o acolhimento devem ser de todos da comunidade académica, sendo, contudo, imprescindível o apoio do docente:

“(...) já me disseram, por exemplo, podes vir aqui estudar quando quiseres, é por aí.” (Estudante A);

“(...) o GAENEE, os funcionários de uma maneira geral, professores compreensivos e tolerantes, os outros, pronto, infelizmente, temos de lidar com eles.” (Estudante B);

“Acho que todos poderiam ajudar. Acho que particularmente, a inclusão de um aluno com alguma NE é uma obrigação da sociedade e não de algumas pessoas, porque falamos em termos universais, são pessoas incluídas na sociedade e (...) se está num órgão público, naturalmente, essa pessoa tem que estar incluída nunca pode ser excluída, porque ela ou ele é um contribuinte e colocando a este nível deveria ter um bocadinho este olhar. E todos têm o dever de ajudar, principalmente, aqueles que exercem alguma função em nome da instituição.” (Estudante C);

O estudante B traz a relação de respeito mútuo que deve haver entre professores e os estudantes com NEE e que isso faz parte do papel do professor na educação e inclusão dos discentes para participação e interação dessa diversidade estudantil:

“(...) os professores são a peça fundamental, não só na educação, mas na inclusão dos alunos. Porque, por norma, os professores são respeitados pelos alunos, mas será que nós somos respeitados por eles?” (Estudante B);

Esta perspetiva pode ser associada ao pensamento de Freire (2002) quando sustenta que não há prática docente sem a discente. Nessa correspondência torna-se inseparável “(...) a prática de teoria, autoridade de liberdade, (...) respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (Freire, 2002, p. 3.1). Na harmonia dessas relações se estabelece a disciplina que no uso da sua liberdade não permite transgredir qualquer deles e com a experiência desse equilíbrio aprende-se a ser discente e docente, hoje e amanhã, para o exercício de boas práticas em educação.

Retomando de novo a perspetiva dos gestores, alguns deles realçam a importância da tutoria de pares entre estudantes como trabalho voluntário, ou com o auxílio da bolsa de colaborador remunerada ao discente que se disponibiliza em acompanhar um colega com NEE e dar um apoio académico. Esse apoio funciona nas diversas faculdades da UP de forma semelhante ou com outro formato:

“(...) há estudantes do mestrado de filosofia a ajudar estudantes de licenciatura em filosofia (...) o estudante mais velho que acaba por [apoiar] na inclusão do estudante com o espectro do autismo, porque tem mais conhecimento, já passou por esse processo (...), [há também] apoio a tomar notas, a ajudar na redação dos trabalhos de pessoas com mobilidade condicionada, portanto, temos aqui uma série de funções que acabaram por ser prestadas por pares (...)”. (Gestor A);

*“Nós temos muito esse apoio no caso dos estudantes com autismo em que **há o apoio em ajudar o estudante organizar-se, a fazer apontamentos, a estudar, portanto, há o envolvimento da comunidade académica cada vez maior nestes apoios**, além dos recursos que nós disponibilizamos, (...) desde estes técnicos que trabalham connosco aos voluntários, há também muito, e esse apoio [de tutoria] vai crescendo, que é dado pelos próprios estudantes.” (Gestor C);*

Realçam ainda que, para além do trabalho que é realizado internamente no GAENEE, são realizadas parcerias com grupos de IES, como o GTAEDDES, e com instituições governamentais de apoios às pessoas com deficiências em que compartilham experiências e conhecimento, além de recursos académicos, e estão unidos pela mesma causa: inclusão, equidade e justiça social em educação. Dizem a propósito:

“(...) por essas parcerias que [vão sendo estabelecidas] nesses grupos, também [resulta] por aceder a mais estruturas de outras instituições que de alguma forma também acaba por trazer benefícios para os estudantes da própria universidade.” (Gestor A);

❖ Recursos Materiais

A maioria dos gestores relata que há dificuldades na aquisição de materiais e equipamentos para o uso cotidiano dos estudantes com NEE devido a indisponibilidade pelas empresas comerciais desses materiais e equipamentos adaptados. Apesar disso, segundo os gestores A e B, a existência do GAENEE, dos projetos e ações inclusivas na FLUP sinalizam os serviços da comunidade acadêmica sobre a indispensabilidade de aquisição desses produtos com características universais de utilização e tem resultado de forma positiva, embora ainda não seja de forma independente e natural:

“(...) muitas vezes a tecnologia evolui e não pensa nas pessoas portadoras de deficiências. Nomeadamente os cegos, por exemplo, [havia aqui] um sistema de impressão, em que o sistema era tátil, o cego tocava com a mão e sabia onde carregar e quando passaram para digital não puderam mais usar.” (Gestor B);

“A grande barreira por exemplo é que dificulta muito os serviços é o facto de as empresas do mercado não oferecerem nada que seja suficientemente universal.” (Gestor A);

“Enfim, o [facto de] termos aqui o Gabinete tem sido muito importante para sempre que se faz uma mudança estarem atentos na promoção da inclusão de uma série de pessoas.” (Gestor B);

“(...) o serviço específico tem que estar muito de trás a empurrar [sobre as aquisições adaptadas], ainda não é uma coisa que vai de forma autónoma (...)”. (Gestor A);

Sobre os recursos materiais, embora os estudantes considerem que são satisfatórios reconhecem a importância de serem mais explorados, nomeadamente os recursos inerentes ao uso da internet para o contacto e orientação com os professores afim de que os estudantes não se sintam isolados devido as suas dificuldades pelas (in)acessibilidades aos recursos da instituição.

*“(...) acho que a internet hoje é um meio essencial em primeiro lugar para o estudante não se sentir a margem porque cada problema é individual. (...) **o próprio professor ou outro tivesse [um tempo determinado] de esclarecer dúvidas do estudante via internet também seria um dos meios, ou se não, a depender a questão de mobilidade de cada um, a instituição tivesse meios de buscar esses alunos com essas limitações.**” (Estudante C);*

O estudante C também ressalta a importância de ter um transporte da UP disponível para a deslocação dos estudantes com mobilidade reduzida até a sua faculdade como recurso essencial e facilitador à frequência desses estudantes.

Relativamente ao recurso também os gestores consideram que estes poderiam ser otimizados:

“Em termos de recursos materiais também podiam ser mais, nós neste momento estamos, por exemplo, no processo de aquisição de uma viatura adaptada para o transporte dos estudantes com dificuldade de mobilidade, pensamos que isso vai representar um salto importante na qualidade do serviço que podemos prestar a esses estudantes.” (Gestor D);

O estudante B relata que, pela sua dificuldade para se deslocar com o volume de livros necessários a cada unidade curricular, utiliza um dos recursos oferecidos pelos GAENEE que é a adaptação de materiais físicos para digitais. Como refere:

“Eu tive acesso a livros informatizados, como não posso andar com eles [livros comuns], que são muito pesados, e ele [o professor] manda os dados todos completos ao [funcionário do GAENEE que] depois trata desses [dados], acho que só tive isso.” (Estudante B);

Embora haja produção de informação acessível e sistema de informação com adaptação, há muitos aspetos que, segundo os gestores, precisam ser melhorados como a reformulação da estrutura de pesquisa em plataformas digitais institucionais:

“(...) ao nível dos sistemas de informação da própria universidade, como é que estes sistemas de informação podem ser mais acessíveis e mais amigáveis. (...) há sites da universidade (...) que têm níveis de conformidade muito abaixo do estipulado em termos legislativos inclusivamente. Níveis de conformidade com as regras da acessibilidade internacionais e é o que somos obrigados por lei.” (Gestor A);

“(...) não tem havido uma atualização destes recursos porque são muito caros, estamos a falar de recursos muito caros e, portanto, há sempre uma contenção de custos (...)” (Gestor C);

❖ Recursos Pedagógico-curriculares

Nos discursos dos gestores e estudantes compreende-se que para um contexto favorável ao processo de inclusão dos estudantes com NEE na FLUP é necessário que as práticas pedagógicas, desde o desenvolvimento do currículo à disponibilização e utilização de métodos de ensino e aprendizagem, em sala de aula e fora dela, passem por uma reformulação para que sejam efetivamente inclusivas. Esta ideia pode ser ilustrada pelo testemunho seguinte:

*“(...) se pomos a lupa já nas questões de ensino e aprendizagem nos processos Pedagógicos e até mesmo na própria **estruturação dos cursos à vários níveis**, estas questões de inclusão desde a forma como **o professor gere a sua turma** e as suas aulas até o enquadramento maior que é a construção da própria disciplina e do próprio curso. **Há aqui muita coisa a se fazer para que tudo isto seja efetivamente inclusivo.**” (Gestor A);*

Embora se constate que algum suporte pedagógico dos docentes aos estudantes e estudantes com NEE possa ser realizado por meio do uso de recursos, que funcionam no modo online, para a gravação e difusão de aulas, e também de plataformas como o Moodle UP⁶², os gestores entrevistados revelaram ser insuficientes, além desse aspeto, exigem disponibilidade dos docentes para que os estudantes possam usufruir desse recurso:

*“O suporte em termos concretos a nível pedagógico é **quase nenhum**. Para além daquela formação [para a gravação de aulas] incluída nos recursos humanos da universidade e que é **optativa** (...)”. (Gestor A);*

*“Não tenho conhecimento. **Tanto quanto eu sei, não existe qualquer** [fornecido pelos professores] (...) e a formação nesta área também será **necessariamente a título individual depende da iniciativa dos professores.**” (Gestor D);*

*“Eu acho que, temos essa questão da gravação de aulas e que eram enviadas a estes estudantes, mas depois não há muito mais que isso. **O suporte é manifestamente insuficiente.**” (Gestor E);*

Relativamente a este aspeto, os estudante B e C referiram ter necessidade de acesso a gravação das aulas, independentemente se estão ou não em sala de aula. As limitações causadas pelas diferentes doenças, os deixam, por vezes, debilitados ou os impedem de acompanhar as aulas como os demais:

*“(...) no meu caso, devido ao meu problema neuromuscular, eu não consigo escrever muito e, então, para tirar notas durante duas horas de aula, muitas vezes...e tenho amigas que escreviam 3 ou 4 páginas e, portanto, **se houvesse da parte do docente uma aceitação na gravação de aulas, não só para alunos com NEE, mas depois para todos, mas principalmente aos alunos com NEE, era fundamental.** Porque há alunos que conseguem, porque têm sua capacidade física em que é permitida a escrita prolongada, no meu caso não é, aí facilitava-me muito a gravação.” (Estudante B);*

*“(...) **vir constantemente às aulas (...) e saturar o corpo demasiadamente chega uma altura que ele próprio não aguenta, então, chego a não ter capacidade sequer de sair de casa.**” (Estudante C);*

A disponibilização das aulas gravadas permite mais condições de ensino e aprendizagem, porque os estudantes “possuem ritmos diferentes de aprendizagem, níveis

⁶² Moodle. Disponível em: <https://elearning.up.pt/moodle/> Acedido em: 21 de agosto de 2019.

de concentração distintos e disponibilidade própria para se dedicarem aos estudos incluindo-se sobretudo, os alunos portadores de necessidades especiais” (Júnior et al., 2018, p. 2). Nesse sentido, as aulas presenciais permanecem com a sua indispensabilidade, pela interação com o ambiente, os colegas e o professor ao permitir questionamentos e esclarecimentos de forma direta. Desse modo, as aulas gravadas funcionam para atender a disponibilidade e também como complemento às aprendizagens dos estudantes com NEE em conformidade com seu ritmo.

Os discursos do gestor B e do estudante B divergem, porque o primeiro considera que os docentes da FLUP têm aderido à utilização desse recurso permitindo, assim, mais possibilidades de aprendizagem aos estudantes, enquanto o estudante B refere que isso não ocorre de forma contínua e efetiva devido a resistência de alguns docentes:

“(...) os docentes têm colaborado bastante [com a gravação de aulas pelo Panopto] e que não tem nada haver só com os estudantes invisuais são também para os estudantes que tem dificuldade de locomoção (...)” (Gestor B);

“(...) quando uma pessoa não consegue ir às aulas não deve ser excluída por isso. Ainda mais com problemas de saúde, só que há professores que não permitem a gravação da aula que eu acho que é uma barreira para o aluno.” (Estudante B);

Apesar disso, o estudante B relata que na última vez que necessitou utilizar o recurso, o professor o surpreendeu de forma positiva, tal como refere:

“(...) o professor foi cinco estrelas e até propôs aula extra, porque, como eu não podia estar na aula por ter tratamentos no hospital de Santo António no Porto, ele propôs aulas extras e ele dava-me aula (...) pronto, o que facilitava.” (Estudante B);

O referido recurso tecnológico pedagógico para a gravação de aulas e eventos pode ser utilizado por todos da comunidade académica. Tem o nome de Panopto é de fácil utilização e está integrado com a plataforma Moodle U.Porto⁶³.

Relativamente ao currículo, a maioria dos gestores e estudantes afirmam não ter conhecimento de unidades curriculares que relacionem as questões de inclusão e diversidade. Os gestores A e B, têm conhecimento de unidades curriculares que abordam e convidam os discentes a pensarem as questões da acessibilidade e da diversidade, contudo, afirmam que estas disciplinas não estão presentes na amplitude dos currículos dos cursos disponíveis e, por vezes, aparecem de forma optativa.

⁶³Tecnologias Educativas da Universidade do Porto. Vídeo – Panopto. Disponível em: <https://elearning.up.pt/tecnologias/panopto/> Acedido em: 16 de agosto de 2019.

Embora a FLUP tenha como oferta principal os cursos das áreas de humanas e sociais, da filosofia, das línguas e das humanidades em geral⁶⁴, carece da difusão de uma cultura para conviver e viver a inclusão e a diversidade a partir de um currículo que é responsável pela formação de formadores como verificamos a partir dos discursos de alguns gestores e estudantes:

“(...) nos mestrados de ensino, o programa não reflete muito e deveria refletir mais claramente a inclusão desses tipos de conteúdos. Isso tanto quanto eu sei, porque não ando a rever os programas dos cursos [e] a cada tanto [tempo] eles são reestruturados (...)” (Gestor A);

“(...) eu penso que no curso de sociologia que há disciplinas onde essas matérias são tratadas, mas nos outros cursos não.”; (Gestor B);

“No 3º ano é que temos tanto no 1º como no 2º semestre, uma opção em que podemos escolher uma disciplina de qualquer outra licenciatura da FLUP. E aí estava a pensar em fazer uma disciplina do departamento de sociologia (...) que tem haver com a inclusão. Mas penso que essas questões de inclusão social só estão abrangidas na licenciatura de sociologia, o que é lamentável.” (Estudante B);

Ressalta o gestor A que o governo nacional, por meio dos inquéritos realizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), tem manifestado a importância de as IES inserirem unidades curriculares com a temática da inclusão e da diversidade no ensino superior em conformidade com os estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

“(...) essa era uma das perguntas que a DGEEC [fez] no último inquérito que fez sobre NEE no ES, que foi em abril 2018, relativo ao ano letivo 2017/2018, que perguntou exatamente isso, se haviam unidades curriculares relacionadas ao DUA ou áreas de investigação ou linhas de investigação dentro desta área.” (Gestor A);

Nesse sentido e considerando que a educação inclusiva tem dado passos largos desde 2017 no ES em Portugal, o gestor B propõe uma mudança no plano curricular da UP e da FLUP sob iniciativa da própria instituição:

“(...) é uma espécie de competências transversais que eu acho que o ensino está a evoluir muito nesse sentido, mas nesse momento não existe isso. Só com uma reforma curricular [a nível nacional] ou a nível da UP, mas neste momento ainda não existe.” (Gestor B);

⁶⁴Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182 Acedido em: 19 de agosto de 2019.

❖ **Acessibilidade física**

A estrutura física da FLUP inaugurada na década de 90 do final do século XX guarda uma estrutura antiga e inacessível a estudantes com mobilidade reduzida tornando o acesso e a frequência de muitos desses estudantes prejudicados:

*“(...) temos essas dificuldades dos edifícios que são mais antigos como este [FLUP] **que tem mais de 20 anos. Na altura em que foi construído a própria legislação não tinha, não obrigava (...) [as adaptações] como obriga agora.**” “(...) fazemos o que podemos.” (Gestor B);*

De acordo com os gestores e estudantes esse é um dos principais fatores para as vivências de barreiras à acessibilidade de todos que frequentam a FLUP, principalmente os estudantes com mobilidade reduzida e cegueira, devido a falta de acessibilidade, adaptabilidade e sinalização. Segundo os estudantes poderia haver alternativas aos acessos na faculdade por meio de rampas aos diversos espaços da faculdade e uma gestão da disponibilidade das salas de aula de forma que não necessitasse de mais deslocamentos aos estudantes que têm a mobilidade reduzida:

*“Tem o elevador (...), tem as escadas, **poderiam pôr, por exemplo, rampas, (...) pra quem tem cadeiras de rodas não ir só pelo elevador. Por exemplo, se tiver muita gente no elevador, uma pessoa com cadeira de rodas, não cabe. Pode não caber, portanto, dava jeito. Eu não me importava de dar um aperto.**” (Estudante A);*

*“No meu caso não é mal porque eu ainda caminho, mas avalio que **acho que alguém que anda em cadeira de rodas, por exemplo, aqui poderia ter um acesso melhor, porque poderia dar problema nos elevadores e um aluno que não pode subir as escadas ...portanto, poderia ter uma sala específica a estes estudantes onde fosse viável a locomoção.**” (Estudante C);*

Para se deslocar ao Instituto de Sociologia há de facto inacessibilidade, segundo o estudante B:

*“(...) **para ir para ao instituto de sociologia, quem não sobe escadas não pode ir, porque não há maneira de ir. Estamos a falar de uma faculdade que diz ser inclusiva para todos (...).**” (Estudante B);*

Dentre as dificuldades identificadas pelos gestores, para as adaptações do edifício da FLUP, está o alto custo das obras e a falta de financiamento:

*“(...) a faculdade em concreto têm feito esforços até, enfim, com **custas até complicadas ao nível da relação com o arquiteto para que possa melhorar tudo, para que seja um***

edifício muito mais amigável para toda a gente [que tem] aqui, estamos a falar de todos, [mas] obviamente que as pessoas com mobilidade condicionada acabam por sair muito mais prejudicadas (...)”. (Gestor A);

“(...) são coisas que [há] muita dificuldade em ultrapassar, porque implicam obras caríssimas e nem sequer [existe] financiamento. (...) enfim, estamos atentos a estas questões no domínio físico, [tem-se tentado] resolver os problemas, todos que estão ao nosso alcance, até porque tendo cá o Gabinete, eles são muito sensíveis.” (Gestor B);

Embora as gestões da FLUP tenham realizado algumas adaptações, há ainda situações gritantes como os (in)acessos: à biblioteca, às casas de banho e ao salão Nobre, um dos principais espaços à realização de eventos da faculdade.

“Há a biblioteca, que é gritante, na frente, a entrada é traumatizante para a generalidade das pessoas [e] com mobilidade condicionada não consegue se quer entrar, portanto, nós precisávamos aqui de uma solução rápida de uma porta automática para um acesso adequado a uma estrutura tão fundamental como é a biblioteca. O acesso à sala Nobre da faculdade, que é o anfiteatro Nobre, que não tem nenhuma acessibilidade, portanto, é feita através de uma rampa que é brutal (...)”. (Gestor A);

“Há uma série de detalhes que tornam as coisas mais complicadas do que seria desejável como a falta de acessibilidade das toneiras e das saboneteiras nas casas de banho e das portas da biblioteca, por exemplo.” (Gestor C);

Numa outra vertente de in(acessibilidades) está à disposição das salas de aula ainda tradicionais e excludentes à diversidade de estudantes com necessidades específicas de forma que dificulta haver modos variados de interações, diálogos e diversas outras formas de aprendizagem. O gestor A cita como exemplo o estudante surdo que tem a necessidade de uma sala de aula disposta em círculo para permitir que ele assista a todos que estão presentes e assim acompanhe as interações, quem se coloca e compreenda melhor as dinâmicas em aula. Esse impedimento ocorre principalmente nas turmas de licenciatura onde o número de estudantes em cada sala é muito elevado:

“(...) a configuração dos espaços letivos não é de todo amigável para pessoas que usam língua gestual como língua nativa (...) uma das necessidades deste conjunto é poder, a todo o momento, ter sobre o seu campo de visão todos os colegas e o professor em simultâneo junto com o intérprete. (...) isso são problemas estruturais que eu acho que não conseguimos encontrar salas de facto, espaços, a não ser que o professor resolva transformar a configuração, tem essa iniciativa, mas mesmo assim é complicado por causa do número de alunos, nós temos 80 alunos numa sala. (...) isso pode ser possível já também em contextos de mestrado, mesmo doutoramento, até pode, mas agora ao nível da licenciatura parece-me muito difícil.” (Gestor A);

Um dos gestores relata sobre a necessidade de rampas nas entradas da faculdade e critica a cultura de serem concebidas as adaptações como um remendo, algo que se põem com a intenção de ter uma solução provisória, mas que acaba se tornando definitiva e prejudicando todos os estudantes e estudantes com NEE na FLUP:

“(...) existe no edifício alguns problemas de acessibilidade que não têm sido resolvidos. Essa rampa quando chove é extremamente escorregadia, então, quando chove, é fechada a porta de entrada do [andar] zero para os estudantes não saírem pela rampa, porque correm o risco de cair, de derrapar e cair. (...) O problema da acessibilidade é que muitas vezes se vai remendando “ah agora não é possível assim, faz-se um remendozinho”, faz-se uma coisa provisória, mas que depois é um provisório que acaba por ficar definitivo.” (Gestor C);

O EENEE regulamenta que se a acessibilidade e mobilidade estiverem comprometidas com barreiras em que não seja possível uma resolução imediata, “deverão ser asseguradas, ainda que temporariamente, adequadas alternativas, sem prejuízo da definição simultânea de um plano de eliminação de barreiras arquitetónicas” (UP, 2008, Artigo 9º). A mudança da cultura de improvisado para as questões relacionadas a inclusão requer que os representantes da alta governança da instituição e do governo nacional tenham a cultura da inclusão como prioridade (Espadinha, 2010).

Os problemas das (in)acessibilidades físicas também são demandadas pela falta de formação e informação de todos da comunidade académica, como podemos perceber no discurso:

“Mas acho que isto também é uma questão de cidadania esse movimento de conscientização das pessoas é um processo social, global e quem tem responsabilidades políticas tem de estar muito atento, porque eu acredito que muitas vezes não é por mal, não é por desconsiderar as pessoas, mas é que se nós não temos consciência da coisa também não conseguimos atuar para resolver o problema.” (Gestor B);

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um processo social, político e educacional, portanto, é fundamental que todos na comunidade académica estejam informados e conscientes da responsabilidade individual, nesse processo institucional, para que a inclusão seja concretizada de facto.

2.5. Formação de Professores e o apoio aos estudantes com NEE

Nessa categoria, relacionamos os aspetos referentes a importância da formação dos docentes, nas áreas da inclusão e diversidade, e os impactos causados pela ausência da dedicação nessa área no acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE.

Na Declaração que resultou da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação em Paris pela UNESCO (1998)⁶⁵, é evidenciado que devem haver “políticas claras relativas a docentes de educação superior” e que deve ser investido em soluções para “pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas (dos docentes) por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino (...)” (Artigo 10º, alínea a).

Segundo alguns gestores, a formação dos recursos humanos da UP sobre as matérias relacionadas com o tema da inclusão e de necessidades específicas, direcionada principalmente aos docentes, é optativa, e não tem sido concretizada regularmente por falta de interessados devido a diversos motivos, de entre eles o contato temporal com um estudante com NEE.

Contudo, a própria diversidade das necessidades específicas dos estudantes na FLUP, justifica a pertinência de formação de técnicos e docentes e o preparo para antecipar respostas educativas necessárias a um público estudantil cada vez mais diverso e presente nas IES conforme dados do GTAEDS⁶⁶. Apesar desse facto, o gestor C dá conta do desinteresse dos docentes para formação:

“Nós temos professores em que se esforçam em saber, aprender e conhecer como é que as coisas funcionam e prestar este suporte pedagógico da melhor forma, (...) temos professores que não se interessam tanto e outros que não se interessam nada.”(Gestor C);

Sobre a relação entre a formação de professores e as atitudes dos docentes aos estudantes com NEE, os estudantes B e C acreditam que não deve haver formação sobre inclusão e diversidade, educacional e educativa, porque há ainda falta de compreensão sobre os apoios e o acolhimento que deve ser dado ao estudante conforme a sua necessidade:

“Eu não acredito [que os docentes tenham formação sobre inclusão], primeiramente, pela maneira como se comportam e comigo, particularmente, no aspeto, são simpáticos, não é, não há queixa a colocar nesse nível por estar desapontado, mas acho que também

⁶⁵Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acedido em 04 de outubro de 2019.

⁶⁶Alunos com deficiência no ES – ritmo de entrada sobe 30% em apenas um ano. Disponível em: <http://www.gtaedes.pt/alunos-com-deficiencia-no-es-ritmo-de-entrada-sobe-30-em-apenas-um-ano/> Acedido em 05 de setembro de 2019.

não tem nenhum tipo de preparação para oferecer ao aluno [um] melhor meio de como ele poderia ser incluído na disciplina.” (Estudante C);

“Tudo bem que a formação é essencial em algumas deficiências como, por exemplo, o autismo, mas no meu caso, como é neuromuscular, tem haver com a parte física, portanto, tem haver com a compreensão do docente enquanto pessoa e no caráter dele e aí é quando vemos se a pessoa vale muito ou não como pessoa. Assim, pode ser um excelente professor, excepcional, mas como pessoa, pode não ter valores. E quando uma pessoa não tem valores, não pode fazer muito.” (Estudante B);

O estudante A ascendeu ao curso na segunda fase e esse facto pode ter agravado as dificuldades em acompanhar as dinâmicas institucionais e as novas vivências no meio académico, já que, em sua perspetiva, também não houve um acolhimento docente considerando as suas necessidades de aprendizagem, quando não recebeu nem apoio e nem tutoria com docente na FLUP:

“(…) eu cheguei tarde (...) na segunda fase. Ou seja, eu caí de para-quedas praticamente. Por exemplo, num teste que houve, eu soube por uma pessoa, senão, eu não saberia, não estive lá [naquela aula]”. (Estudante A);

❖ **Desafios enfrentados pelos professores**

Embora a FLUP seja a segunda faculdade com maior número de estudantes com NEE, o cenário da instituição na prática para a inclusão desses estudantes, contextualizado nos discursos dos gestores, mostra desafios críticos a serem enfrentados pelos professores. A este propósito referem:

*“(…)o contexto mesmo **profissional de um docente**, (...) de toda a **legislação** que enquadra a sua profissão, **não é valorizado minimamente as questões pedagógicas relacionadas com a inclusão** (...) esse tem sido um grande problema, **para além da sobrecarga**, (...) porque cada docente tem a seu cargo um conjunto de alunos considerável, além de todas as obrigações que são inerentes à própria profissão docente, nomeadamente o tema das publicações (...) de artigos científicos, de toda a gestão do curso, da direção dos cursos, das diferentes disciplinas, mestrados, orientadores de mestrado, enfim, (...), e muitas vezes **isso [as questões pedagógicas relacionadas à inclusão], que é tão pouco valorizado em termos profissionais, é que vai sendo colocado em segundo plano (...)**”. (Gestor A);*

*“(…) temos que apostar na sensibilização também dos docentes para as necessidades destes estudantes porque às vezes, **há alguma incompreensão por parte dos docentes.**”. (Gestor D);*

❖ **Desafios enfrentados pela UP**

Os entrevistados referiram-se também a desafios a enfrentar pela UP:

“Em geral, os professores são sobrecarregados e a única forma de resolver isso seria a aquisição de mais recursos humanos para fazer face a este problema, porque quanto menos carga estiver sobre os ombros de cada um, mais as pessoas poderão prestar apoio em outras questões.” (Gestor E);

“(…) estamos a falar de uma universidade muito envelhecida [e] é sempre um problema e um tema de debate, que tem vindo a ser debatido e está como uma das metas, que é de facto atingir a diminuição da idade média dos docentes da UP. Nós vimos que cada vez mais as idades são muito mais avançadas, portanto, temos um corpo docente muito envelhecido, que tem todo o conjunto de hábitos, métodos e formas de trabalho que, enfim, é muito difícil também de mudar...a idade traz.” (Gestor A);

Entre contextos e desafios este mesmo gestor relata possíveis soluções que têm sido abordadas a partir de iniciativas do GAENEE:

“(…) quer com a gestão, quer local quer nacional, para que se revejam os critérios, por exemplo, de avaliação dos cursos de maneira a incluir e valorizar estas questões de outra forma para que elas também possam ser de outra forma encaradas pela...e eu creio que aqui na Universidade do Porto já muito se tem feito ao nível da Inovação Pedagógica (...), porque a Inovação Pedagógica é algo fundamental em termos de ensino (...) [e] também tem tratado questões relacionadas com este conjunto [estudantes com NEE], portanto, isto tem acabado por trazer aqui novos desafios a estes instrumentos e as infra estruturas da Universidade como é a Inovação Pedagógica.” (Gestor A);

Por seu lado, o gestor D coloca a ênfase na formação, admitindo que está a ser planeado investimento em ação formativa no modelo do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) o que é fundamental para diluir as barreiras à inclusão:

“(…) [no] plano de atividade para o próximo ano [pretende-se] fazer ações de formação sobre o design universal, o desenho do ensino, orientado pelo desenho universal, de maneira que qualquer estudante tenha acesso ao ensino e aprendizagem sem qualquer tipo de barreira, digamos assim, que não seja necessário haver coisas especiais ou técnicas especiais para o estudante com NEE.” (Gestor D);

A pertinência e a importância da formação e sensibilização do corpo docente são também referenciadas pelo gestor A ao longo da entrevista:

“(…) obviamente que era preciso um investimento maior ao nível da formação dos docentes, (...) que todos os anos e sempre todos os semestres (...) [face a especificidade dos estudantes que ele tem pela frente] será sempre um desafio para estes docentes e, portanto, quem pode de facto trazer as melhores soluções são os próprios docentes, desde que, eles estejam não só informados como formados e habilitados para entender essa diversidade que vão ter na frente e perceberem o que é que pode ser a estratégia mais interessante para comunicar (...), o que é importante comunicar em contexto da disciplina no trabalho que estão a realizar.” (Gestor A);

Parece poder deduzir-se destes testemunhos que um corpo docente formado, informado e sensibilizado pode fazer a diferença nas questões que refletem a inclusão e a razão de ser de uma universidade que, segundo Correia (2019), “não se restringe à racionalidade científica, mas que a incorpora integrando-a na formação do próprio ser, de um ser que se quer lúcido, crítico e emancipado” (idem, p. 2) por meio do acesso ao conhecimento, para formação e emancipação.

Todos os estudantes referem a importância do apoio tutorial docente como fundamental a inclusão académica, mas que ainda há muita resistência dos docentes em ofertá-lo de acordo com a necessidade e especificidade do estudante.

Um outro aspeto destacado tem a ver com o reconhecimento dos esforços na carreira da profissão docente, a nível nacional e institucional, para a realização do direito de todos a educação com equidade e qualidade:

“(...) é preciso fazer quer um reconhecimento ao docente pelo seu trabalho, quer ao próprio estudante, e a própria universidade reconhecer essa necessidade daquele estudante e isso acho que é uma discussão que é importante fazer e não só fazer internamente como levar essa discussão externamente, porque se os docentes são financiados desde o orçamento de Estado, se os salários dos docentes são pagos pelo Estado, (...) [esse] também deve perceber que essa componente ao docente também tem que existir para fazer face às necessidades deste conjunto.”. (Gestor A);

A salientar também da análise o investimento na formação de todos os recursos humanos da FLUP para a introdução de novas formas de como realizar o acolhimento e o atendimento para superar os desafios à inclusão dos estudantes com NEE.

2.6. Perceções sobre o sucesso académico

Segundo o gestor A, ainda não há estudo sobre os percursos estudantis e o sucesso académico dos estudantes com NEE, mas é algo que em breve poderá ser implantado, através de um sistema académico, para registo e acompanhamento desses estudantes em cada unidade orgânica da UP. Embora a realidade mais precisa das vivências e sucesso dos estudantes com NEE ainda seja desconhecida pelos entrevistados, alguns deles manifestaram suas perceções. Destacam-se fatores intrínsecos às condições do estudante como a saúde, o percurso estudantil no secundário, dificuldades financeiras e a afinidade com o curso escolhido:

“(...) em média 4 anos para conclusão do curso, portanto, 3 + 1 tem sido mais ou menos a média da licenciatura. Depois há casos muito complicados que de facto subvertem

todo esse processo. (...) são situações que tem a ver necessariamente com a capacidade ou a falta de capacidade do estudante para a frequência de um curso que se prendem com questões de saúde que de facto tem um impacto muito forte no percurso académico (...)”. (Gestor A);

“Eu não tenho dados, mas vou dizer a minha percepção de 20 anos. É que...também pode ser que isto esteja alterado, é que a taxa de desistência é relativamente elevada, na minha percepção, é mais elevada que a dos estudantes que não têm NEE. Isso devida a tal preparação do ensino anterior e, portanto, a pessoa quando chega ao ensino superior percebe que não tem base, estrutura para seguir (...)”. (Gestor C);

“(...) muitas vezes o pai ou a mãe tem de deixar de trabalhar para apoiar o filho na vida diária de um filho, nas coisas que ele precisa de fazer, e isso diminui muito a capacidade económica do agregado familiar. (...) esta questão da bolsa de incapacidade que paga as propinas é uma bolsa que existe [só] desde o ano passado, (...) final do ano letivo de 2017, e, portanto, aqui a interrupção, de facto, tem sido muito essa e agora poderão vir a deixar de ser tanto.” (Gestor A);

“(...) as vezes pela má escolha do curso, por ter áreas inesperadas pelo estudante e que ele tem dificuldade e que gera alguma frustração no estudante.” (Gestor C);

As dificuldades no percurso dos estudantes com NEE na FLUP, em busca do sucesso académico, também são consideradas como estando relacionadas a fatores extrínsecos à vida do estudante. Esses fatores estão relacionados com os apoios e as condições institucionais por meio das políticas e práticas:

“(...) quando o estudante com mobilidade reduzida, tem de esperar pelos apoios, pelos tarefas, necessidade de escrever, de falar, precisam dos intérpretes de LGP, (...) são detalhes que fazem com que o percurso do estudante seja muito mais difícil, (...) e se nós juntarmos esta dificuldade (...) ao que se pede de esforço numa licenciatura, em termos de tempo, é muito grande. “(...) quando estão colocados perante esta dificuldade, desistem, outros vão fazendo mesmo com dificuldades, num tempo maior e isso é ótimo, mas há estudantes que quando não é aquela licenciatura que estava a espera, quando tem uma disciplina, muito complicada, ou porque não consegue ter os materiais, o estudante desiste.” (Gestor C);

“Eu conheço casos de desistência e acho que eles se devem a todos estes fatores que falamos até agora: falta de formação de professores, falta de recursos...e tem de ser combatido através do suprimento destas necessidades. E também conheço caso de desistência por agravamento da saúde e impossibilidade de continuar. Conheço estudantes que concluíram, não quero citar nomes, mas é uma quantidade mínima no universo desta faculdade.” (Gestor E);

Os estudantes entrevistados lutam e expectam o sucesso académico, mas afirmaram não conhecer muitos estudantes com NEE que concluíram os cursos na FLUP. O estudante C, afirma ter como exemplo e inspiração o funcionário do GAENEE, que foi estudante com NEE na FLUP, e que ao partilhar a trajetória dele, o motivou para que continue a lutar e não desista do percurso rumo ao seu sucesso académico:

“(...) conversamos na altura e ele foi muito bom (...), que me animou muito para seguir em frente, apesar do desânimo ser maior do que ter ânimo, num aspeto de comentar o exemplo dele, como um caminho, e não interessa se é rápido ou não, mas faça, não desista. E claro que achei superinteressante, entusiasmante.” (Estudante C);

2.7. Acesso ao mercado de trabalho

Na Universidade do Porto (UP) há o Gabinete de Apoio ao Estudante e Empregabilidade (GAEE) que apoia a inserção profissional de todos os estudantes e diplomados da UP⁶⁷ e a nível da FLUP há o Gabinete de Inserção Profissional (GIP) que trabalha para o desenvolvimento das competências dos estudantes tanto nas diferentes áreas do saber como nas multidisciplinares e transversais para a inserção profissional⁶⁸.

Os estudantes e os gestores entrevistados desconhecem ações de incentivo a empregabilidade dos estudantes com NEE na FLUP. Segundo o gestor A, existe por parte do GAENEE, junto aos referidos gabinetes de empregabilidade, uma colaboração nas iniciativas, mas a inserção do estudante com NEE no mercado de trabalho ainda não conta com uma ação mais específica de apoio da UP, que refere ser necessária e fundamental, como a transmissão do conhecimento sobre os estudantes com NEE formados e suas competências, para o reconhecimento do setor empresarial sobre esse alunado. Nas palavras do próprio entrevistado:

“[Que a UP possa] transmitir isso que aprendeu com os estudantes, de que é possível trabalhar com a diversidade, (...) e até mostrar essas vias. Era muito interessante também que essa mensagem pudesse ser passada externamente aos empregadores e, portanto, que as iniciativas do gabinete de empregabilidade pudessem incluir também esta vertente e esta informação.” (Gestor A);

Nesta mesma linha de pensamento também o gestor D reconhece a importância de implantação de iniciativas de desenvolvimentos de competências profissionais e apoio à inserção profissional direcionadas a esses estudantes:

“(...) isso está também nos objetivos [da UP] para o próximo ano. (...) [há] um gabinete de apoio à empregabilidade e uma das ideias é precisamente que este gabinete preste uma particular atenção à empregabilidade dos estudantes com NEE.” (Gestor D);

⁶⁷O Gabinete de Apoio ao Estudante e Empregabilidade (GAEE). Disponível em: https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1021786 Acedido em 23 de agosto de 2019.

⁶⁸Gabinete de Inserção Profissional (GIP). Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=gabinete%20de%20inserção%20profissional Acedido em: 23 de agosto de 2019.

Embora o cenário atual de desconhecimento do mercado de empregabilidade sobre as capacidades dos estudantes com NEE também seja referido pelos estudantes B e C, eles demonstraram medo e entusiasmo, respetivamente, porque vislumbram como alternativa a essas dificuldades serem empregados no setor público, já que há uma legislação que o obriga a empregar uma percentagem mínima de pessoas com NE. Além disso, o estudante C refere que a tendência é o aumento da participação das pessoas com NE nesse setor, portanto, melhores expectativas de reconhecimento e oportunidades para o futuro:

“Acho que não há muita gente com deficiência empregada, porque...quando nós temos...imaginemos um aluno com deficiência que é engenheiro e outro sem deficiência que é também engenheiro, uma empresa vai preferir contratar o que não tem deficiência, porque não demora tanto tempo quanto o que tem deficiência (...) estou para tentar fazer o mestrado em ensino e ir para o [setor] público para conseguir a empregabilidade, porque sim, estou com medo.” (Estudante B);

“(...) sei que no governo há vagas para pessoas com NE e acredito que até lá [no futuro] as coisas podem melhorar, porque cada vez mais vai existindo pessoas doentes na sociedade com mais realidades semelhantes à minha ou piores, acho que será uma abertura melhor. Tenho uma visão a esse nível entusiasmante por um lado, porque acho que a vida não se termina por um problema qualquer, porque nós somos mais que um problema.” (Estudante C);

Para além das legislações existentes sobre sistemas de quotas de emprego para pessoas com deficiência no serviço público, conforme o Decreto-Lei n.º 29 de 3 de fevereiro de 2001⁶⁹, e sobre o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, de acordo com o Decreto-Lei n.º 290 de 12 de outubro de 2009⁷⁰, os entrevistados referem a necessidade de que haja mais investimento no âmbito da empregabilidade das pessoas com deficiências, nomeadamente, na divulgação de informação para conhecimento de toda a sociedade principalmente das entidades empregadoras, pelo governo e pela FLUP, sobre as formas de trabalhar das pessoas com deficiências.

Os estudantes enfatizam ainda que a (in)capacidade não está relacionada à doença, mas pela capacidade de o indivíduo pensar e raciocinar.

“(...) quando uma pessoa pensa, a capacidade de raciocínio, independente se ela possa sair de onde está ou não, ela viaja pelo mundo, porque o raciocínio é literalmente isso que a pessoa tenha capacidade de criar. Era impossível existir sociedade se não houvesse raciocínio. Então não está só ligado a doença em si, a limitação física, mas à

⁶⁹Decreto-Lei n.º 29 de 3 de fevereiro de 2001. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/315563/details/maximized> Acedido em 25 de setembro de 2019.

⁷⁰Decreto-Lei n.º 290 de 12 de outubro de 2009. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491685/details/maximized> Acedido em 25 de setembro de 2019.

capacidade de o indivíduo ter ou não de refletir, de pensar. Por isso que eu acho que sim o indivíduo tem essa capacidade não há barreiras para o indivíduo em si.” (Estudante C);

Tanto o estudante B quanto o gestor A referem a existência de preconceitos no momento da contratação pelo empregador o que leva a excluir o diplomado com NE logo a partida na entrevista:

“(...) entidade empregadora não sabe e, por isso, tem preconceito. E acha que não vai integrar que não é interessante, que não reúne o perfil. E essa é a grande barreira. (...) normalmente na entrevista (...) e o que os estudantes falam é sobre esse enorme desconhecimento das entidades (...)”. (Gestor A);

“(...) muitas vezes, nós somos apelidados de coitadinhos e que demoramos mais tempo e até que não temos a competência e não. Tudo bem, nós demoramos mais tempo, mas isso não interfere na nossa competência.” (Estudante B);

Embora pesem os factos relatados pelos entrevistados, pesquisa divulgada⁷¹ refere que a presença da diversidade de pessoas pode contribuir para o crescimento qualitativo dos recursos humanos, suas relações no ambiente profissional e consequentemente mais resultados para a organização como a “criação de valor à longo prazo” e “mais propensão à rentabilidade” (ibidem). Outro estudo divulgado⁷² refere que em Portugal a diversidade no ambiente de trabalho é valorizada pela maior parte da população nacional.

O entendimento da alta liderança da organização empregadora de que a sua área de atuação deve ter característica da sua cultura faz com que sejam pensados com mais cuidado os processos desde a contratação às adaptações para acessibilidades e, embora isso demande um esforço aditivo, é fundamental na realidade atual a qual exige que sejam aplicadas estratégias de diversidade para que as entidades não se tornem defasadas.

Ao longo da entrevista este mesmo estudante refere ainda que prevalece a (in)capacidade e a (in)disposição das pessoas, principalmente dos responsáveis pela política e educação, a nível nacional e institucional, para mudarem mentalidades e atitudes e concretizarem o que prevê a legislação sobre os direitos das pessoas com deficiências.

“(...) o problema é a prática. E por parte das entidades superiores que deveriam ser elas a atuarem, não há nada. Falta muita prática. Eu concordo que há leis...digamos, o parlamento fez tudo direitinho, tem tudo na lei, mas não há prática.” (Estudante B);

⁷¹Por que estratégias de diversidade falham? Disponível em: <https://www.napratica.org.br/inclusao-de-estrategias-diversidade/>. Acedido em 25 de setembro de 2019.

⁷²Quase 80% dos Portugueses valorizam a diversidade no trabalho. Divulgado em: <https://inforh.pt/quase-80-dos-portugueses-valorizam-a-diversidade-no-trabalho/> Acedido em 04 de outubro de 2019.

Preocupa-o o facto de não haver divulgação sobre a vida académica e a empregabilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais e que isso é mais uma barreira à realização pessoal e profissional dos estudantes com NEE:

“Não vejo os jornalistas a falarem sobre a situação de descaso da empregabilidade das pessoas com NE e sobre como é a vida académica delas, não vejo. São poucos. Parte de cada um, parte da sociedade. Lá está, porque todos somos fundamentais na sociedade. Mas as ações [de divulgação] deve haver, devem continuar, para que debatamos e possamos mudar a realidade.” (Estudante B);

Pode-se inferir destes testemunhos ser de grande importância a UP investir em ações de divulgação sobre o trabalho com os seus estudantes e as diversas formas de trabalhar com a diversidade, para conhecimento das entidades empregadores, favorecendo assim que, todos os diplomados, incluindo estudantes com NEE, tenham novas oportunidades em equidade com os demais. Reconhecem, pois, que esse é:

*“(…) é um investimento interessante a ser feito pela universidade em revelar a forma como estas pessoas trabalham e incluí-los nos vídeos de promoção da empregabilidade, nas feiras de emprego, para que as entidades empregadoras, seus gabinetes de empregabilidade, possam **também entender estas características específicas.**” (Gestor A);*

Esse investimento contribuirá, por sua vez, para o cumprimento do propósito da universidade para a promoção de uma sociedade menos preconceituosa e que saiba viver e conviver com a diferença.

2.8. Principais obstáculos e facilitadores à inclusão efetiva

De todas as perspectivas dos entrevistados, gestores e estudantes com NEE, foram também enunciados obstáculos e facilitadores ao processo de inclusão de estudantes com NEE que, na perspectiva desses entrevistados, requerem uma atenção especial na elaboração de políticas nacionais e institucionais e da consecução de práticas e atitudes para efetiva equidade e justiça social.

Relativamente aos obstáculos, o gestor A considera que a falta de informações sistematizadas sobre o percurso educacional desses estudantes a nível nacional e institucional, representa um obstáculo para a elaboração de políticas e ações prioritárias ao processo de inclusão:

“Tem que ter uma forma de avaliar o que existe para poder pensar o que deve existir. (...) o observatório da deficiência e dos direitos humanos, os relatórios do observatório, vês que a partir de uma determinada idade 12º ano tu perdes o segmento deste conjunto. (...) Uma das principais barreiras é a falta de informação, a falta de dados. De informação mais concreta, menos intuitiva, mais estatística, mais específica, sobre estes conjuntos nas mais diversas áreas e questões.” (Gestor A);

Da mesma forma, o estudante A refere, principalmente, que a falta de informação na faculdade sobre as necessidades especiais, leva os próprios estudantes a não se identificarem com alguma limitação e a enfrentarem dificuldades. Por outro lado, os estudantes B e C, consideram que isso leva aos colegas e docentes, também pelo desconhecimento, a não atuarem de forma mais cooperativa e solidária. Os testemunhos seguintes dão conta destes sentimentos:

“(...) pouca gente sabe que sequer tem NEE e depois não consegue... ‘Há o que hei de fazer? Não sei o que fazer? O que é que eu posso ajudar? A fazer o que?’ - Acho que tem mesmo de haver mais informação.” (Estudante A);

“O meu principal desafio é mudar um pouco a mentalidade de algumas pessoas que trabalham na FLUP diretamente também com os alunos, porque cada um que trabalha na FLUP tem o Estatuto, tem uma profissão e também é ser humano e, portanto, quando nós queremos trabalhar com outros seres humanos também temos que aprender a ser humano.” (Estudante B);

*“Eu coloco como desafio a falta de **ter um acesso mais próximo aos professores** como eu coloquei, ser mais incluído a este nível. (...) A **instituição** não tem meios adequados para a inclusão de um aluno com problema (...) não há **um meio de acolhimento total**. O aluno com NE parece estar na instituição num aspeto documental e à margem porque a instituição não absorve como deveria absorver.” (Estudante C);*

Não obstante a necessidade de conhecer a realidade e ter a informação para dirimir as políticas, as práticas dependem da conscientização e sensibilidade individual das pessoas para a consecução do que ficar definido institucionalmente. Contudo, de acordo com o gestor A, a partir do momento em que a instituição promove uma transformação cultural mais cooperativa e solidária por meio de diretrizes e políticas a serem executadas para a inclusão dos estudantes com NEE, pode funcionar como um motor para influenciar mudanças individuais.

*“(...) podes ter muitos recursos, recursos económicos, mas se tu não tens uma comunidade aberta e disponível para fazer diferente aquilo que cotidianamente faz é difícil e, portanto, é sempre o fator humano e o preconceito e a mentalidade uma das barreiras importantes que nós temos, aqui e em todo lado a enfrentar. (...) **mas que acabam, no fundo, as mudanças institucionais e gerais refletem sempre na mudança individual.**” (Gestor A);*

No atual contexto de falta de informação e sensibilidade dos atores acadêmicos, o estudante B relata uma experiência de injustiça pela sua deficiência e que foi relacionada ao desrespeito por um docente.

“Muita gente não sabe ser humano e quando eu não concordo com a situação, eu vou em frente e faço queixa, mesmo com medo de represálias, porque como se costuma dizer ‘o professor tem a faca e o queijo na mão e pode chumbar o aluno quando quiser’. Mas acho que essa perspectiva de nós termos o professor como autoridade acho que deve mudar um pouco, porque ele é professor, mas é ser humano e acho que eles também têm que entender que estão a lidar com os seres humanos e que se querem respeito também tem que respeitar. E já vi falta de respeito a vir terem comigo. Eu ia ser injustiçada e insultada e por ter uma deficiência, o que eu acho lamentável, porque não fui eu que a escolhi foi ela que me bateu a porta. E aí acho que o desafio maior, não só na FLUP, mas na sociedade, é mudar mentalidades e a sociedade parar de pensar no normal. Porque ninguém é normal, todos nós somos anormais e parte um pouquinho desse desafio é mudar mentalidades e perceber que nós estamos a conviver com seres humanos não são coisas ou seres inanimados. (Estudante B);

Apesar disso, ele tem conhecimento e consciência dos seus direitos e do seu dever em manter-se firme na luta para que eles sejam respeitados e concretizados.

Mudar a mentalidade é uma capacidade e uma escolha do indivíduo. Ao ampliar essa consciência e estar aberto com empatia, é possível compreender os desafios sentidos e enfrentados pelas pessoas portadoras de necessidades especiais como descreve o estudante B. Ele relata as dificuldades do cotidiano para poder frequentar o ambiente académico, acompanhar a rotina de estudos e o cronograma inerente às unidades curriculares, aliadas as dificuldades condicionadas pela doença. Destaca ainda o seu grande obstáculo ao sucesso académico que é a incompreensão dos professores à sua condição para poder aprender em equidade com os colegas:

“(...) nosso tempo é ainda mais limitador que os das outras pessoas que não têm de fazer tratamentos ou que tem de simplesmente só estudar, pronto. E os alunos com NE têm de fazer um maior esforço, não só para estar nas aulas, mas também para organizar o tempo do estudo e depois há trabalhos para entregar em datas, há testes, há os tratamentos que no meu caso são fora da minha área de residência, são no Porto. Eu passo mais tempo no Porto do que na minha própria casa. E alguns professores não entendem isso, que não são só as aulas. E também nós temos muitas vezes não só desgaste físico, mas também emocionais, porque temos de lidar com as piadas secas dos outros, e somos apelidados de manhosos, de quem faz manhã, de dizermos ‘ai professor, mas nós estamos cansados...’ [e eles] ‘ai, não, isso é manhã!’. Mas não é. E o perfil do estudante com NE acho que não esta bem [definido/esclarecido] nem à sociedade em geral, nem por ninguém mesmo e não há uma valorização certa do aluno com NE.” (Estudante B);

A falta de compreensão e apoio do corpo docente também é destacada pelos gestores C e D:

“(...) também é ter a tal sensibilidade dos professores para as suas necessidades específicas e no fundo ter de conviver também com o ambiente que é também um desafio (...)”. (Gestor C);

“E há problemas como a falta de apoio, falta de compreensão por parte de alguns docentes também, e eu não diria dos colegas, mas alguns docentes ainda não tenha a sensibilidade necessária para facilitar a inclusão destes estudantes.” (Gestor D);

Em outra vertente, o gestor B ressalta que as (in)acessibilidades físicas são um dos principais obstáculos na FLUP, embora não sejam próprios da faculdade, porque há também em várias outras instituições, e que muitos estudantes com NEE conseguem frequentar o ES, porque têm apoios da família:

“(...) essa questão das barreiras físicas é muito complicada, porque nós não temos verdadeiro apoio para isso. Há muitos estudantes que para conseguirem o ensino superior tem de ter apoio de familiares ou de...apoios deles e que a universidade não tem.” (Gestor B);

Já o gestor C destaca como obstáculo a falta de adaptação curricular, considerando que é uma realidade tanto a nível nacional como institucional. Em sua perspetiva, as componentes práticas curriculares, por exemplo, impedem que estudantes com determinadas necessidades especiais frequentem cursos ou que consigam desempenhar com equidade o que é exigido numa unidade curricular, porque não há uma adaptação de componentes práticas para teóricas.

“Essa adaptação falta, não se faz, é o que faz com que, por exemplo, em Portugal, uma pessoa com deficiência visual não possa ser médico ou por exemplo aqui na UP não possa tirar licenciatura em ciências da comunicação, porque não há a adaptação do currículo à necessidade do estudante.” (Gestor C);

Igualmente como um dos principais obstáculos estão os recursos pedagógicos na perceção do gestor E:

“Os recursos pedagógicos que não estão adequados aos estudantes com NEE eu creio que isso a nível do percurso académico para eles seria o maior obstáculo (...)”. (Gestor E);

O gestor A traz uma conceção reflexiva em relação à acomodação e conservação de atitudes e práticas como uma tendência do ser humano:

“Uma das principais barreiras é a disposição para mudar, pois a consciência é conservadora, tende a conservação, porque tende a despende menor energia, portanto, passa a se conservar e ficar estável, embora seja prejudicial à evolução. Em momentos mais instáveis e de fracasso é quando nós evoluímos mais. Portanto, [a instabilidade] é um grande inimigo da humanidade e também um grande motor.” (Gestor A);

Reconhece-se, pois, que um impacto de transformação da cultura institucional pode mover os recursos humanos para evoluir e incluir seus estudantes com NEE e cumprir, com equidade e qualidade, o propósito educacional da instituição.

Quanto aos fatores facilitadores, os estudantes entrevistados revelam alguma dificuldade em identificar esses fatores. Para o estudante C não há facilitadores vivenciados por ele na FLUP, há desafios a serem enfrentados. Igualmente está o estudante A que considera ser imprescindível haver a orientação do professor, mas que não tem recebido. O estudante B, apesar de ter tido uma experiência decepcionante com um docente, por outro lado, destaca como facilitador ter um diretor de curso magnífico que o apoia no seu percurso acadêmico desde o acesso a FLUP:

“É ter um diretor de curso magnífico (risos) que ajuda os alunos em tudo que estiver ao alcance dele e até o que não estiver ao alcance, ele tenta ajudar. É uma pessoa bastante acessível e até posso partilhar contigo que no dia que ele foi assinar o plano, com a [direção do GAENEE] e comigo, ele não quis ver a parte médica e disse ‘a parte médica compete aos médicos, eu só tenho que avaliar a parte intelectual’, digamos, pedagógica, ‘eu só tenho que avaliar isso’. Houve uma vez que eu passei um bocadinho mal, com um professor, e eu estava um bocadinho receosa para lhe pedir ajuda e assim de uma maneira um pouco tímida comecei a falar com ele e a perguntar ‘professor será que o senhor pode me dar um conselho?’ e ele percebeu logo que algo se passava. E prontificou-se mesmo a ajudar, e é uma pessoa excelente, encantadora, um ser humano essencialmente.” (Estudante B);

Os gestores lembram reconhecem que embora haja pessoas na instituição que se acomodam existem outras que acreditam e insistem melhorando o seu trabalho e comunicação, apoiando para que esses estudantes tenham um percurso educacional com qualidade e equidade. O acesso à informação sistematizada dos estudantes de forma automática e organizada para conhecimento das reais e específicas necessidades dos estudantes com NEE e a promoção de políticas são também ressaltadas:

“(…) as pessoas que não se conformam e insistem são as que tem produzido os maiores saltos de qualidade neste processo de inclusão. Além disso (…) enquadramento cada vez mais específico e mais claro sobre as condições e os processos para uma efetiva inclusão.” (Gestor A);

*“(…) a eliminação de qualquer tipo de barreira e **haver uma maior conscientização das necessidades de estudantes e da obrigatoriedade**, digamos assim, **de vos proporcionar a equidade no acesso a todas as condições necessárias para o total desenvolvimento da sua atividade aqui na Universidade do Porto.**” (Gestor D);*

*“(…) no momento são as pessoas e **acho que temos sorte de aqui na faculdade de letras termos pessoas que tem muito boa vontade e que são pessoas**, isso é um bocado poético, **mas são pessoas bondosas relativamente com as necessidades destes estudantes e que todos os estudantes estão disponíveis para prestar auxílio a estes colegas e acho que isso é a nossa maior vantagem** (…)”.* (Gestor E);

Em linha com a visão deste gestor, também o estudante B destaca o trabalho e a disponibilidade dos funcionários do GAENEE de forma sensível e acolhedora e que sempre contribuíram para que ele conseguisse superar seus desafios dentro e fora do contexto académico.

O gestor B considera ser um facilitador na FLUP a componente pedagógica, em contraposição, o gestor A ressalva serem necessárias mudanças institucionais pedagógicas e que podem ser implementadas a partir do reconhecimento desses critérios por meio das entidades de avaliação dos cursos:

*“(…) **se os critérios de avaliações dos cursos incluírem questões pedagógicas e de inclusão, mais facilmente tu consegues implementar**. Se da parte da gestão se tens um maior suporte dos níveis mais altos de decisão e com isso também facilita a implementação de políticas (…)”.* (Gestor A);

Já o gestor C destaca serem os facilitadores à inclusão na FLUP os apoios técnicos fornecidos pela universidade e os apoios financeiros a nível nacional:

“São os apoios e neste momento também é o financiamento das propinas, há ainda o complemento de bolsa para aquisição dos serviços dos técnicos e de apoios. O apoio que nós damos em função das necessidades dos estudantes.” (Gestor C);

2.9. Ações que podem ser desenvolvidas para ampliar e qualificar a inclusão

Relativamente a este enfoque foram vários os aspetos salientados. O estudante A destaca serem necessárias ações, com mais informação e conhecimento, realizadas de forma concreta e abordando as necessidades educativas especiais a fim de que todos da comunidade académica possam conhecerem-se melhor a si e aos colegas.

*“**É tudo à volta disso**. Também depende da ramificação que possa ter ... por exemplo, (…) se tiver um atraso cognitivo, pode ser mais difícil para a pessoa se conhecer, saber mais, portanto. **Tentar ser concreto nessas alturas, [ações para] conhecimento concreto***

(...) eu acho que se tiver a [informação e o conhecimento] conseguem lidar melhor.”
(Estudante A);

Incentivar a pesquisa nessa área é fundamental para que todos da comunidade acadêmica despertem a conhecer e refletir sobre as questões de inclusão dos estudantes com NEE e que políticas institucionais sejam realizadas a fim de assegurarem o acesso, a frequência e as oportunidades de sucessos aos estudantes com NEE na FLUP.

O estudante B salienta ações que podem ser realizadas pela Associação de Estudantes da Faculdade de Letras (AEFLUP) como, por exemplo, ações de sensibilização, e diversificar os encontros de receção dos estudantes a cada início do ano letivo para que envolvam mais também os estudantes com NEE da faculdade:

*“Em relação à associação de estudantes, penso que eles **deviam incluir todos os alunos não só alguns**. Deveriam **apostar**, por exemplo, **em ações de sensibilização, que já foram algumas feitas na FLUP**, mas penso que não foram suficientes para abrir mentalidades (...). Portanto, **a associação deve promover o convívio entre todos**. Ela **faz alguns convívios com churrasco, ir a bares, mas ir a bares pra que? Eu posso dizer que não gosto de ir a bares, prefiro estar num jardim, por exemplo, ar livre também**.”* (Estudante B);

O estudante C ressalta que desde o acesso do estudante com NEE na FLUP, o GAENEE deveria atuar em prol da inclusão desse estudante na faculdade, de forma mais próxima, ao convida-lo e envolve-lo nas dinâmicas institucionais objetivas e subjetivas (Sá et al., 2015) para permitir ao estudante ser e estar na faculdade:

*“(...) **criar meios e formas, seja com um cinema, um café, ou seja, um convívio [universitário]**. (...) **Acho que o Gabinete poderia criar meios para que os estudantes pudessem chamar outros para encontrar-se**. E (...) **através do interesse (...) um estudante da FLUP, (...) poderia ter um debate sobre algum assunto que poderia estar relacionado sobre como o aluno com NEE poderia estar mais introduzido no próprio contexto acadêmico**. Por exemplo, isso seria um dia maravilhoso para os colegas se conhecerem (...)”.* (Estudante C);

Relativamente ao que afirmaram os gestores há ações que estão a ser estudadas para serem implementadas a partir do próximo ano letivo e que serão importantes para que a instituição construa mecanismos para uma inclusão efetiva como: um sistema de cadastro e organização das informações dos estudantes com NEE a fim de melhor acompanhar o percurso académico; a contratação de recursos humanos na área terapêutica; aquisição de transporte específico para os estudantes e funcionários com NEE; investimento em formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); apoio especial à empregabilidade; e um levantamento das acessibilidades em todas as unidades orgânicas

da universidade, dentre outras. A finalidade é que cada vez mais os estudantes com NEE tenham acesso e assistência da instituição para a sua inclusão académica. Validam estas ideias os excertos seguintes:

“(...) esta rede que nós de alguma forma temos montada, para que o estudante esteja informado [sobre] as condições, tem buracos efetivamente e a nossa tentativa é sempre assim um pouco vendo e pensando em como é que se podem superar esses buracos e fazer com que a rede seja cada vez mais estreita e que cada vez passa menos gente por esse... que haja menos gente que desconheça.” (Gestor A);

*“(...) [no] plano de atividade para o próximo ano [pretende-se] fazer **ações de formação sobre o design universal, o desenho do ensino, orientado pelo desenho universal, de maneira que qualquer estudante tenha acesso ao ensino e aprendizagem sem qualquer tipo de barreira**, digamos assim, que não seja necessário haver coisas especiais ou técnicas especiais para o estudante com NEE. E (...) fazer um levantamento das dificuldades de mobilidade das várias unidades orgânicas da Universidade do Porto.” (Gestor D);*

“Nós poderemos avaliar daqui a algum tempo quando tivermos uma sociedade menos preconceituosa e mais inclusiva. Porque a sociedade hoje é mais inclusiva do que há 20 anos atrás.” (Gestor C);

Reconhece-se, pois, pelos discursos dos entrevistados que tem havido por parte da UP e da FLUP uma atenção cada vez maior em relação à inclusão e à importância de as IES se apetrecharem de equipamentos e recursos técnicos e pedagógicos que assegurem a melhoria dos processos educativos em prol de uma educação cada vez mais inclusiva.

Considerando que o número de estudantes com NEE tem vindo a aumentar no Ensino Superior (ES), e que a legislação tem vindo a contribuir para melhor garantir esse direito, infere-se, quer pelos contributos teóricos dos autores mobilizados, quer pelos discursos analisados que há ainda muito caminho a percorrer para que todos os estudantes com NEE cheguem ao ensino superior e nele se sintam verdadeiramente incluídos.

Dessa forma, verifica-se na análise dos discursos que embora haja um contingente especial de acesso ao ensino superior, muito há que ser feito a partir do ensino secundário, nomeadamente, investimentos na formação dos docentes e equipe de profissionais que acolhem e acompanham os estudantes com NEE e na diversidade e qualidade nos métodos de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE, os quais podem vir a ter resultados em breve com a publicação do Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Os dados mostram que embora os gestores e estudantes reconheçam que na Instituição em que foi realizado o estudo têm vindo a ser criadas condições (estruturas, serviços e apoio aos estudantes) que melhor garantam a inclusão de todos os alunos e

também os alunos com NEE, eles reconhecem também que há muitas ações e serviços que podem ser melhorados.

Com efeito, compreende-se da análise que a FLUP dispõe já de alguns mecanismos de inclusão na medida em que tem como um Estatuto que regulamenta os direitos dos estudantes com NEE, um Gabinete como referência para que os apoios sejam assegurados e que desempenha um papel ativo, embora condicionado ao limite dos seus recursos humanos. A faculdade disponibiliza ainda alguns recursos de acessibilidade e tem parte dos docentes, técnicos e estudantes sensibilizados e que colaboram para que o percurso académico seja mais inclusivo.

Contudo, verificamos que embora o acesso e a frequência dos estudantes na FLUP tenham vindo a crescer e a manter-se ainda são necessárias medidas para um acompanhamento do estudante no seu percurso académico, a fim de que o Estatuto e o plano individual sejam respeitados, e que o estudante seja mais envolvido nas dinâmicas da faculdade.

Compreendemos na análise que essas ações são essenciais para que o estudante com NEE se sinta empoderado a participar ativamente da vida académica sendo reconhecido e reconhecendo seu espaço e seus direitos no convívio com os outros discentes, docentes e técnicos administrativos.

O trabalho voluntário dos estudantes é referido como um contributo relevante para esse percurso ser ainda mais inclusivo, embora o número de estudantes envolvidos é percebido pelos entrevistados como reduzido.

Identifica-se nos discursos que alguns serviços e ações institucionais têm sido implementados na medida que vai havendo reconhecimento pelos vários setores da FLUP e que isso acaba por gerar um sobre carregamento do Gabinete. A falta de reconhecimento da importância das questões de inclusão na faculdade influencia a mudança na cultura organizacional e o impacto dessas ações na comunidade académica. Compreendemos da análise a importância de essas ações institucionais serem planeadas de forma transparente e participativa para a difusão da responsabilidade social na FLUP.

É reconhecido pelos entrevistados a necessidade de haver mais formação aos docentes e discentes sobre a área da inclusão e diversidade, porque atualmente não há disciplinas no currículo comum que utilizam essas temáticas como reflexão crítica e autocrítica na formação de formadores para a conscientização sobre a ética e a justiça social. Nesse seguimento, outra necessidade identificada é a de que os métodos de ensino e aprendizagem praticados na FLUP sejam adaptados e acessíveis conforme as

especificidades dos estudantes para que eles possam ter uma frequência com qualidade e equidade para poderem aceder ao sucesso académico. Dos recursos referidos é destacada a relevância da utilização do recurso tecnológico pedagógico pelo corpo docente em sala de aula e fora dela.

Nessa conjuntura, compreendemos da análise a importância de uma reforma curricular que pode ser a nível nacional e/ou institucional, que se constitua como um ponto de partida para mudança na formação do corpo docente e discente no modelo do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), referenciado na análise, para reflexão, aprendizagens e práticas diversificadas à inclusão dos estudantes com NEE.

Sobre a acessibilidade física na FLUP denuncia-se a falta de prioridade para as adaptações necessárias nas estruturas, mas por outro lado, a falta de financiamento e investimento do governo nacional para as reformas necessárias são posta como causa dessas ausências para uma ambiente mais acessível, já que é considerado pelos entrevistados ser um edifício muito antigo e que demanda um grande valor a ser despendido para reformas adaptativas. Contudo, algumas atitudes como a antecipação de mudanças de sala antes da aula, por exemplo, que atendam aos estudantes com mobilidade reduzida, podem contribuir para a melhora da acessibilidade física na FLUP.

Compreende-se pelos discursos e análise a importância do reconhecimento da carreira profissional do docente, quer a nível nacional, quer a nível institucional, relativamente ao empenho dedicado às questões de inclusão dos estudantes com NEE, considerando a sobrecarga que o docente é cobrado pelo sistema educacional nacional e que essas questões também ainda não são valorizadas pelas entidades avaliativas dos cursos.

Sobre o incentivo a oportunidades no mercado de trabalho, constata-se que embora haja gabinetes incumbidos à responsabilidade de fomento a empregabilidade dos estudantes, ainda não é colocado como prioridade os estudantes com NEE, mas que há o reconhecimento dessa necessidade e que será implementada.

Em síntese, compreendemos da análise que os principais obstáculos e facilitadores na FLUP são respetivamente: as atitudes dos atores académicos que, quer por desconhecimento, quer por insensibilidade, não contribuem ou dificultam para o processo de inclusão; outro obstáculo é a falta de informação sistematizada sobre o percurso dos estudantes com NEE para a consecução de ações prioritárias à inclusão; e como facilitadores a existência de alguns atores académicos que apoiam e melhoram seus

serviços assim como os funcionários do GAENEE que de forma sensível e acolhedora tem realizado o atendimento de acordo com o limite de seus recursos humanos.

Esses obstáculos e facilitadores requerem uma atenção especial na elaboração de políticas para a divulgação de boas práticas de solidariedade, cooperação e entreajuda à inclusão dos estudantes com NEE para sensibilização e conscientização dos atores acadêmicos na FLUP.

Sobre outras ações que podem ser desenvolvidas, os entrevistados destacaram o incentivo à pesquisa na área da inclusão e diversidade; ações mais acolhedoras e de acompanhamento pelo Gabinete a envolver os estudantes com NEE nas dinâmicas institucionais; acolhimento pela AEFLUP com diversificação de encontros na recepção dos caloiros;

Portanto, uma estrutura que apoia e que tem suas lacunas, por isso que, como IES, tem de buscar condições para concretizar ações que envolvam toda a comunidade e satisfazer as perspectivas para o acesso, a frequência e o sucesso acadêmico (Sá et al., 2015). Assim, cumprir com a razão de ser da faculdade um espaço que não se limita a racionalidade científica, mas a incorpora na formação, reflexão e emancipação do ser crítico (Correia, 2019) derrubando os obstáculos com boas práticas e construindo um contexto universitário com mais justiça social.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dever da sociedade e do Estado prover medidas que garantam o exercício dos direitos humanos de participação política, social, cultural e educacional de todos os cidadãos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). A legislação internacional tem evoluído ao normatizar sobre os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais e o Estado Português tem acompanhado, mas a passos lentos, com avanços significativos nos últimos anos devido ao aumento crescente do número de estudantes com NEE no ensino superior.

Tais medidas vieram a transformar a realidade das universidades que passaram a adaptar as suas estruturas, a instituir regulamentos e a ofertar serviços que garantam condições para o acesso, frequência e sucesso dos estudantes com NEE.

Compreendemos, da análise, ser fundamental o papel do Estado português, na elaboração de medidas que protejam e garantam os direitos das pessoas com NEE. Verificamos haver a necessidade de um financiamento específico para as Instituições de Ensino Superior (IES), para ações que visem adaptações e acessibilidades estruturais, curriculares, recursos e apoios académicos necessários a uma educação com qualidade e equidade. Identificamos ser importante o Estado Português considerar critérios de inclusão na avaliação e creditação dos cursos do ensino superior e reconhecer esses critérios igualmente na carreira docente valorizando e incentivando práticas educacionais e educativas equitativas.

Por outro lado, identificamos também ser fundamental as comunidades social e académica organizarem-se no sentido de criarem ambientes educativos mais inclusivos que potenciem o respeito pela diversidade, a solidariedade e a compreensão de que a diferença do outro não é um obstáculo, mas um desafio ao crescimento humano que permite novas aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento social e por isso a diversidade deve ser celebrada.

Neste sentido, para uma inclusão efetiva, consideramos importante a participação ativa de todos os sujeitos, no sentido de se promover a interação nos diversos setores institucionais, promovendo, assim, oportunidades de conhecimento e aprendizagem na vida comunitária. Rodrigues (2014) reforça ser fundamental essa participação plena quando se trata de pessoas com necessidades especiais, porque na sua vida autónoma faz a diferença ter apoios, relações e interações sociais para a sua qualidade de vida.

Verificamos que nas políticas de acesso a nível nacional é destacado o contingente especial de acesso aos estudantes com NEE no ensino superior, observando-se, no entanto, que esse contingente não garante ainda o acesso de todos os jovens com NEE ao ensino superior. Uma dificuldade poderá encontrada no ensino secundário devido à frágil formação dos profissionais em educação e à desadequação de métodos de ensino e aprendizagem. Não obstante, com o avanço recente da legislação na educação escolar, são esperadas mudanças e melhoras nesse quadro educacional. A nível da UP e da FLUP, há o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE) que regulamenta os direitos dos estudantes e, embora para a maioria dos gestores entrevistados seja um documento respeitado e aplicado, para os estudantes há, por parte de alguns docentes, desrespeito e inaplicabilidade. Desse modo, compreendemos na análise desfasamentos entre políticas e práticas ao processo de inclusão dos estudantes com NEE.

Segundo Rodrigues (2004), a Universidade deve manter seus padrões de exigência, de conhecimento e de pesquisa, mas deve refletir que uma educação de qualidade é uma educação em que todos, independente de suas diferenças, tenham condições de equidade para aprender, uma educação nos valores da cooperação, do coletivo, da inclusão em que não haja estudantes deixados para trás.

Nesse contexto, a análise permitiu ainda constatar que a resistência e indisponibilidade de alguns docentes para as mudanças das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, de modo a incluir os estudantes com NEE, são causadas muitas vezes pelo desconhecimento, falta de formação e de conscientização sobre as questões de inclusão e diversidade. A este propósito, verificamos haver um consenso sobre a necessidade de a universidade investir em formação na área de inclusão e diversidade, não só para docentes, mas para todos os atores académicos (docentes, discentes e técnicos administrativos) para que essas temáticas sejam mais conhecidas, questionadas e refletidas.

Constatamos também a necessidade de uma política institucional de acolhimento, acompanhamento e envolvimento dos estudantes com NEE na FLUP de forma dinâmica e a celebrar a diversidade, acolhimento e acompanhamento que tem sido feito pelo GAENEE. Apesar disso, identificamos a necessidade de uma política mais ampla que envolva toda a comunidade académica para que as perspetivas institucionais, económicas, sociais, culturais e psicológicas (Sá et al., 2015) dos estudantes com NEE no ensino superior sejam favoráveis à inclusão e contribuam para o seu sucesso académico.

Nesse sentido, essa política institucional pode provocar, o que também é identificado na análise como uma necessidade, uma mudança na cultura e clima

institucional que fomente boas práticas de inclusão para o reconhecimento dessas ações por toda a comunidade académica com solidariedade, cooperação e entreaajuda aos estudantes com NEE.

Na análise do estudo constatamos também ausência de prioridade nas questões relativas a inclusão nas acessibilidades físicas e nos serviços de empregabilidade da FLUP. Além disso, destacaram-se como principais obstáculos e facilitadores as atitudes de (ex)inclusão pelos atores académicos e a ausência de informação sistematizada do percurso dos estudantes com NEE para ações mais específicas de inclusão.

Dos sentidos atribuídos pelos estudantes com NEE entrevistados, compreendemos que desde o acesso à inclusão na FLUP o processo é relativamente favorável. Embora haja obstáculos e desafios, sentimento de ansiedade com a sensação de “cair de para-quedas”, de tristeza e revolta pelo desrespeito e desconsideração ao ser humano e suas necessidades educativas especiais, os estudantes encontram nos seus percursos académicos esperança e perseverança, apoio e acolhimento, que os fazem desenvolver as capacidades para seguir em frente com autonomia e emancipação em busca da realização dos sonhos pessoais e profissionais.

Concluimos dessa investigação que a inclusão na FLUP está a ser construída e que, como descreve Rodrigues (2018b), de forma reflexiva, a inclusão na sociedade e na educação é “o elogio de uma certa forma de imperfeição” e afirma que “quando se trata de desenvolvermos práticas inclusivas esta questão permanece: encontramos resistências ao desenvolvimento de processos inclusivos até mesmo de onde não seriam esperáveis como por exemplo de docentes e famílias” (2018b, p. 7).

A educação e a inclusão realizam-se com base nas possibilidades, e não com base na certeza, com o trabalho expectável sobre as possibilidades de mudanças por meio do “trabalho colaborativo, a voz dos alunos, a inovação de estratégias, as novas abordagens de gestão do currículo” (Rodrigues, 2018b, p. 8) e novas formas de organização institucional.

É nesse sentido que compreendemos ser fundamental para a inclusão dos estudantes com NEE na FLUP, a adoção de novas formas de organização institucional como uma reforma no currículo e na formação de todos os atores académicos para disponibilização dos métodos e recursos pedagógicos num formato universal de aprendizagem considerando a especificidade dos estudantes com NEE e concretizando a equidade na qualidade em educação (Rodrigues, 2004). Essa reforma com os modos de transmitir o conhecimento e a realizar as aprendizagens poderão contribuir para a difusão de um contexto académico

mais solidário, cooperativo e humano, portanto, preparado para (con)viver e(a)fetivamente (Ferreira et al., 2015) com a diversidade estudantil.

O avanço das políticas nacionais e das adaptações nas IES, como revela esse estudo de caso na FLUP, contribui para a presença crescente dos estudantes com NEE o que leva a que as questões sobre a inclusão sejam cada vez mais refletidas. A investigação pretende, portanto, poder contribuir para o conhecimento e reflexão da sociedade e dos atores académicos e para boas práticas de inclusão de estudantes com NEE no ensino superior.

Portanto, que a investigação sobre essa temática não se esgote, que seja contínua a fim de serem sempre revistas e melhoradas as políticas e práticas sobre a inclusão para que saibamos conviver e crescer com a diferença, que ela não seja um obstáculo, mas um desafio a novas aprendizagens e, portanto, que seja celebrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.): Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. 83-116.
- Bampi, L. N. d. S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Social model: a new approach of the disability theme. *Revista latino-americana de enfermagem*, 18(4), 816-823.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: Porto Editora.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31.
- Calheiros, D. d. S., & Fumes, N. d. L. F. (2016). EXPERIÊNCIAS E SABERES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 25(46).
- Correia, A. C. R. (2017). Ensino Superior Acessível e Inclusivo para uma Vida Independente: os estudantes com paralisia cerebral. *FAPPC – Federação Portuguesa de Associações de Paralisia Cerebral*.
- Correia, J. A. (2019). *Qualidade e Democracia na Gestão no Ensino Superior: a Quadratura do Círculo*. [Texto proferido pelo Professor Emérito- José Alberto Correia no âmbito da aula aberta: Qualidade e Democracia na Gestão no Ensino Superior: a Quadratura do Círculo, sessão organizada por Elisabete Ferreira coordenadora do domínio Administração, Gestão e Implementação de Lideranças do Mestrado em Ciências da Educação, realizada na FPCEUP, 15 de Março 2019]. Work in Progress.
- Correia, L. d. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*, 22(2), 369-376.
- Correia, L. d. M. (2018). Para acabar de vez com a educação especial ou o paradigma da anticiência e do fundamentalismo. *Jornal O Público*.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*: Porto Editora.
- de Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DOS PERCURSOS ACADÉMICOS DOS ESTUDANTES DA UMINHO. *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*, 1.
- de Loureiro Maior, I. M. M. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2).
- Diniz, D. (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *SérieAnis, Brasília*, 28, 1-10.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- EENEE. (2008). Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE). In U. d. P. (UP) (Ed.), (pp. 1-5). Porto, Portugal.
- Eidelwein, M. P. (2005). Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*(26).
- Espadinha, A. C. G. (2010). Modelo de Atendimento às Necessidades Educativas Especiais Baseado na Tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão.

- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L. d., & Almeida, L. d. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492.
- Fernandes, P. (2009). *A educação como direito num tempo marcado por múltiplas heterogeneidades*. Paper presented at the Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fernandes, P., & Leite, C. (2013). Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente. In *Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior* (pp. 39-56).
- Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 636-647.
- Ferreira, E. (2007). (D) enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária.
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade.
- Ferreira, J., Fonseca, H., Santos, L., & Ambrósio, S. (2018). Boas práticas de ensino e de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*, 59.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Enrollment, permanence and competence: a possible reality for university students with special educational needs. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(86), 73-93.
- Fontes, F. (2011). Deficiência e Cidadania: o papel do movimento de pessoas com deficiência em Portugal. *Actas do Seminário Geografias de Inclusão: desafios e oportunidades*, 90-101.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (P. e & Terra Eds. 25 ed.). São Paulo, Brasil.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.
- Gonçalves, J., & Peixoto, M. A. (2015). Mediação e inclusão social: momentos no desenvolvimento do menino selvagem. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 067-071.
- GT-NECTES. (2017). *Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES)* Retrieved from Lisboa:
- Júnior, E. M. d. O., Costa, M. C. L. S., Sobreira, A. C. V., Mendonça, F. J. d. R., Monteiro, E. A. d. J. M. C., & Castro, K. S. (2018). PLANO B – VIDEO AULAS E O USO DAS TDIC's NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO DA GEOMETRIA DESCRITIVA. *CIET:EnPED*, [S.l.],.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198-204.
- Machado, E. V. (2011). A importância do (re) conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. *International Studies on Law and Education*, 9, 49-54.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais* (U. Aberta Ed.). Lisboa - Portugal.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*.

- Marques, L. P., & Marques, C. A. (2006). DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E VYGOTSKY SOBRE EDUCAÇÃO. 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos? *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*, 145.
- Medeiros, A. A., Goldschmidt, R., & Machado, C. S. (2012). A EXTENSÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AOS TRANSPLANTADOS. *Simpósio Internacional de Direito: Dimensões materiais e eficácia dos direitos fundamentais-DESCONTINUADO*, 2(2), 62-104.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, 15, 1-7.
- Moreira, L. C. (2005). Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 28, 1-12.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2).
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143.
- ORSIES, O. s. R. S. e. I. d. E. S.-. (2018). *Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior* (SA PRESS FORUM - Comunicação Social ed.). Portugal.
- Pereira, W. F. (2011). *Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes*. Universidade de São Paulo,
- Pires, L. A. (2016). ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: RESPOSTAS INSTITUCIONAIS. *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*, 64.
- Pires, L. A. (2018). *O Processo de Inclusão no Ensino Superior nos últimos 30 anos*. Paper presented at the Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior Assembléia da República Lisboa, Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.): Gradiva.
- Regadas, N., & Ribeiro, A. (2011). As TIC na capacitação de docentes da Universidade do Porto para a acessibilidade e inclusão. *1º Encontro Nacional Superar Barreiras com TIC*.
- Ribeiro. (2018). *Modelos e Práticas de Inclusão no Ensino Superior*. Paper presented at the Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior Assembléia da República, Lisboa, Portugal.
- Ribeiro, A., & Giesteira, B. (2014). Universidade inclusiva: retrospectiva e prospetiva no contexto da UP. *Novas tecnologias e educação: ensinar a aprender, aprender a ensinar*.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação* (Contraponto Ed.). Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista Educação Especial*, 09-15.
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva*, 5(1), 6-10.
- Rodrigues, D. (2018a). Editorial. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 9, N.º 1.

- Rodrigues, D. (2018b). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 9, N.º 1 7-8.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*(41).
- Sá, M. J., Ferreira, E., & Ramos, K. M. D. C. (2015). Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Educação*, 38(2), 280-288. doi:10.15448/1981-2582.2015.2.16498
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*(8), 63-83.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Santos, M. F. d. (2014). *Os Desafios da Inclusão e a Prática Docente no Nível Superior – Uma Questão de Direito Fundamental*.
- Sassaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Mídia e deficiência*. Brasília: andi/Fundação banco do brasil, 160-165.
- Sassaki, R. K. (2007). Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. *Rev. Nac. Reabil*, 10(57), 8-16.
- Serra, A. C., Fraga, A. M., Sousa, M., & Silva, N. (2006). Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *SocEdu*.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.): Cortez Editora.
- Silva, A. C. V. A. (2017). *Educação Inclusiva no Ensino Superior: percepções dos docentes e dos estudantes com necessidades educativas especiais.*, Universidade do Porto,
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2014). *Metodologia das Ciências Sociais* (16ª ed.): Edições Afrontamentos.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos* (1998 ed.). Madrid, Espanha: Morata.